Harvard College Library
1900

Digitized by Google

Hamus

DEUTSCHE SCHULERZIEHUNG

in Verbindung mit

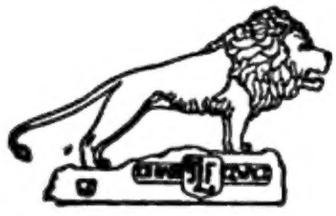
Dr. ANDREAE-Kaiserslautern, Dr. Gertrud BÄUMER-Berlin, Dr. FÖRSTER-Zürich Dr. GAUDIG-Leipzig, K. GÖTZE-Hamburg, M. GRIEBSCH-Milwaukee, Dr. HAUSKNECHT - Lausanne, E. J. JONESCU - Bukarest, H. LANDMANN - Wenigenjena, LEMBKE-Albersdorf in Holstein, Dr. LIETZ-Bieberstein bei Fulda, Dr. MICHAELIS-Barmen, Dr. NEUBAUER - Frankfurt a. M., Dr. PABST - Leipzig, PREUSS - Pasing, M. A. LL. D. M. E. SADLER - Manchester, E. SCHOLZ - Pössneck, K. SCHUBERT-Altenburg, Dr. SPRENGEL-Frankfurt a. M., Dr. THRÄNDORF-Auerbach i. S., Dr. TSUJI-Berlin, Dr. A. v. VOGL-München, Dr. WEBER-München, Dr. WILKENS-Kopenhagen, Dr. J. ZIEHEN-Frankfurt a. M., Dr. P. ZIERTMANN-Berlin-Steglitz

herausgegeben

von

W. REIN, Jena

Mit Buchschmuck von E. Liebermann, München



MÜNCHEN
J. F. Lehmann's Verlag
1907

Digitized by Google

Educ 1039.07.5

HARVARD COLLEGE
May 21. 1931
LIBRARY

Prof. Paul H. Hanus

DEZ
2/94

Digitized by Google

„Wo dir Gottes Sonne zuerst schien, wo dir die Sterne des Himmels zuerst leuchteten, wo seine Blitze dir zuerst seine Allmacht offenbarten und seine Sturmwinde dir mit heiligen Schrecken durch die Seele brauseten, da ist deine Liebe, da ist dein Vaterland.

Wo das erste Menschenaug' sich liebend über deine Wiege neigte, wo deine Mutter dich zuerst mit Freuden auf dem Schosse trug und dein Vater dir die Lehren der Weisheit und des Christentums ins Herz grub, da ist deine Liebe, da ist dein Vaterland."

E. M. Arndt

„Die Stärke Deutschlands beruht auf der Homogenität seiner Bewohner; und diese wahre Homogenität kann nicht durch äussere Dinge hervorgebracht werden; sie muss durch die Gemeinschaft der geistigen und sittlichen Grundlagen, durch die Volksbildung erzeugt werden."

Moltke

Digitized by Google

Blutrache

Aus: Die Gartenlaube (1878) Heft 1, S. 1–3
Mit 1 Illustration auf S. 1

Mit der Tür fiel das Beil. Mit diesen Worten Heine's wird man in Albanien noch heute die Blutrache bezeichnen können. Sie ist dort noch in voller Blüthe, wie sie es vor Jahrtausenden bei den Hebräern war, wie sie es bei den Griechen und Römern in der Heroenzeit war, wie sie es bei den Germanen bis in's Mittelalter hinein war. Sie ist dort noch ein Stück Religion, wie sie es bei den Hebräern war, wie sie es bei den Griechen und Römern in der Heroenzeit war, wie sie es bei den Germanen bis in's Mittelalter hinein war.

Die religiöse Weihe dafür ist, wie bei Hebräern und Griechen, die Ehre der Familie, die Ehre des Hauses, die Ehre des Namens. Wie bei den Hebräern und Griechen, wie bei den Germanen, ist auch in Albanien die Blutrache eine Pflicht, die Jeder, der sich Ehre machen will, erfüllen muß.

Das Land Albanien hat seinen Namen von den Skipetaren. Das Wort Albanien ist ein Fremdwort, das Wort Skipetaren ist ein Eigenwort. Albanien ist ein Name, den die Griechen und Römer dem Lande gegeben haben, Skipetaren ist ein Name, den sich die Bewohner des Landes selbst gegeben haben. Albanien ist ein Name, der nur in der Fremde gebraucht wird, Skipetaren ist ein Name, der nur im Lande selbst gebraucht wird. Albanien ist ein Name, der nur in der Fremde gebraucht wird, Skipetaren ist ein Name, der nur im Lande selbst gebraucht wird.

Das Land Albanien ist ein Name, den die Griechen und Römer dem Lande gegeben haben, Skipetaren ist ein Name, den sich die Bewohner des Landes selbst gegeben haben. Albanien ist ein Name, der nur in der Fremde gebraucht wird, Skipetaren ist ein Name, der nur im Lande selbst gebraucht wird. Albanien ist ein Name, der nur in der Fremde gebraucht wird, Skipetaren ist ein Name, der nur im Lande selbst gebraucht wird.

dass sie in rechter Weise konzentriert werde. Allerdings, wenn diese Quelle, deren Ursprung wir nicht kennen, da sie in die Tiefen des Volkstums hinabreicht, wohin der menschlich begrenzte Blick nicht zu folgen vermag, dahinschwindet, wenn sie zu versiegen droht, dann hört all unsere Mühe auf, all unsere Anstrengung ist vergeblich. Dann mögen einzelne mit Engelzungen noch reden, aber ihre Stimme verhallt, da die trägen indifferenten Massen ihnen nicht zu folgen gewillt sind. Dann geht das Volk seinem Untergang langsam, unaufhaltsam entgegen.

Wo aber die Arbeitskraft ungeschwächt mit jedem neuen Geschlecht sich gleichsam verjüngt und aufwärts drängt, da ist Hoffnung vorhanden auf weitere Erfolge der Arbeit, auf die Erklimmung höherer Entwicklungstufen des Volkes.

Wenn es wahr ist, dass die Geschichte die Lehrerin der Menschheit ist, so können wir Deutsche vor allem dies lernen, dass keine noch so grosse Niederlage, mag sie auch beinahe zum Untergang des nationalen Gemeinwesens führen, das Volk zu zerschmettern vermag, wenn in ihm Kräfte schlummern, die nur der Auferweckung und der Pflege harren.

Zweimal haben wir Deutsche dies erlebt; und zweimal haben wir aus tiefem Elend heraus einen neuen Anlauf genommen, sodass die Ueberzeugung gefestigt ward: ein Volk, das solches überstanden hat, kann überhaupt nicht vertilgt werden.

Einmal, als das Volk einen dreissigjährigen Krieg über sich ergehen lassen musste. Mitten in den Greueln des furchtbaren Krieges erhob ein begeisterter Prophet seine Stimme und predigte von einer neuen Volkserziehung, um ein neues Geschlecht heraufzuführen. Das Wort des Comenius fand eine Stätte in dem Herzen Deutschlands, im Herzogtum des frommen Ernst von Gotha, und wirkte von da aus weiter. Das andere Mal fand der Zusammenbruch des Fridericianischen Staates in der Mitte Deutschlands statt; aber auch die Niederlage von Jena bedeutete keinen Untergang, sondern wurde vielmehr der Anstoss zu einem neuen, gewaltigen Aufschwung des Volksgeistes und der Volkskraft. Wiederum fehlten die begeisternden Wecker nicht: Fichte, der Philosoph, und der Freiherr vom Stein, der Staatsmann, wurden Volkserzieher im grossen Stil.

Ein oft gehörtes Wort sagt: Wer die Jugend hat, hat die

Digitized by Google

Zukunft. Wer an die Zukunft des Volkes denkt, muss vor allem bei der Erziehung der Jugend ansetzen und hier dafür sorgen, dass die schlummernden Kräfte, die eine gütige Natur mitgab, geweckt und gestählt und auf hohe Ziele hingerichtet werden. Eine Volkserneuerung ist möglich. Comenius, Pestalozzi, Fichte, Freiherr vom Stein u. a. haben gezeigt, was geschehen kann.

Allerdings gingen sie aus von dem Elend des Volkes, das nach Hilfe schrie, weil es zu Boden getreten war. Die Frage liegt nahe: Muss es immer erst zum Aeussersten kommen, ehe man sich aufrafft zu neuem Leben? Können wir, die wir in einer Zeit rüstigen Schaffens und Vorwärtsstrebens leben, unbesorgt in die Zukunft schauen? Sind wir der Mühe überhoben, an Künftiges zu denken und dafür zu bauen?

Die Freunde des Vaterlandes werden die Frage verneinen. Sie werden darauf hinweisen, dass die Gefahren für das Volkstum nicht nur von aussen kommen, sondern dass die schlimmsten sich im Innern vorbereiten, und zwar dadurch, dass die Arbeitskraft des Volkes sich allzu einseitig auf die Mehrung der wirtschaftlichen Güter, auf die Steigerung des Reichtums wirft und darüber wichtigere Aufgaben der Kulturarbeit und die feineren Errungenschaften des Lebens vernachlässigt.

Von Zeit zu Zeit scheint in der Entwicklung des Volkes das Problem mit erneuter Kraft sich vorzudrängen, das in der berühmten Preisaufgabe zu Dijon aus dem Jahre 1750 klar ausgesprochen war und dahin zielte, ob die Entwicklung der Sittlichkeit Schritt halte mit der Zunahme der Zivilisation. Wir würden es heute vielleicht so ausdrücken: Geht der Aufstieg der Kultur Hand in Hand mit der Zivilisation? Unter Kultur verstehen wir die Pflege der idealen Interessen, unter Zivilisation die Förderung der äusseren Verhältnisse. Letzteres kann ersteres unterdrücken und in Schatten stellen. Wie steht es dann um die Zukunft des Volkes?

Es ist keine Frage, dass Deutschland seit Wiederaufrichtung des Reiches an Wohlstand und damit an Zivilisation so sehr gewachsen ist, dass sich die mit dem Reichtum verbundenen Gefahren: Genussucht, Geldstolz, Verweichlichung, Abnahme der sittlichen Spannkräfte einstellen und das wahre Volkswohl bedrängen. Das Wort des alten Barbarossa dürfte heute nicht mehr unbedingt zutreffen: „Ein recht deutsch Herz trachtet

Digitized by Google

Lebenseinrichtung und Lebensführung in die erste Reihe der Kulturvölker einrücken zu sehen, weckt die Gewissen und setzt die Kräfte in Bewegung, die den zerstörenden Mächten entgegenwirken und positive, aufbauende Arbeit leisten wollen.

Nicht an letzter Stelle stehen die, welche die Erziehung der Schuljugend in Verbindung mit der Familie der Volksentwicklung dienstbar machen wollen. Unsere Schulerziehung will sich in Reih und Glied stellen mit allen denen, die das Höchste und Beste von unserem Volke erwarten und fordern.

Dass unsere Schulen bisher schon grosse Dienste geleistet haben, darf nicht bestritten werden. Aber ihre wesentliche Aufgabe sahen sie doch in der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten als nötige Ausrüstungsgegenstände für die Arbeit des Lebens. Sie waren und sind vielfach noch reine Lernschulen, die es in der Technik des Unterrichts weit gebracht haben. Sie bildeten vorwiegend den Intellekt und vernachlässigten die Bildung des Willens.

In dieser Hinsicht übertreffen die guten englischen Schulen ohne Zweifel die deutschen, weil sie weniger auf Ansammlung von Wissen, als auf Entwicklung charaktervoller, leistungsfähiger Persönlichkeiten bedacht sind. Und die Geschichte der englischen Nation zeigt deutlich genug allen, die sehen wollen, was ein energischer Wille, der zielbewusst vorgeht, vermag.

Unsere Staatspädagogik, die in den Aktenschränken der Schulbüros niedergelegt ist, hat die einseitige Richtung unseres Schulwesens insofern begünstigt, als sie die Schulen nach den Ergebnissen des Unterrichts einzuschätzen pflegte, ohne zu fragen, was sie in der Entfaltung des Schullebens leisten, d. h. was sie für die Charakterbildung tun. Freilich darüber lässt sich nicht examinieren. So mag es gekommen sein, dass man das eigentlich Wertvolle unserer Schulerziehung, die innere Beeinflussung der Zöglinge und die Richtung ihres Willens auf hohe Ziele hin, nicht selten übersah.

Allerdings von dem Idealismus, den unsere Schulen erzeugen sollen, zu reden hat man mehr als genug geübt. Es wäre Zeit, nicht mehr darüber Worte zu verlieren, sondern zu zeigen, wie idealistischer Sinn in der Jugend Wurzel fassen kann. Die Schulen, in denen die Wände nicht nur vom Geräusch der Worte widerhallen, sondern wo Spielplätze, Werkstätten und

Digitized by Google

Schulgärten Zeugnis ablegen von frischem Tun, sind noch zu zählen. Ebenso die, welche Wanderungen und Schulreisen als wichtiges Gegengewicht gegen einseitigen Buchunterricht pflegen.

Zu dem allen brauchen wir freilich Erzieher, nicht bloss Lehrer. Zum Lehrer gehört nur Gelehrsamkeit; zum Erzieher gehört ausser diesem Stück noch mehr. Und das ist das wichtigste: Liebe zur Jugend, tiefes Interesse an den Aufgaben der Volkserziehung. In diesem Fundamentstück begegnen sich Lehrer und Lehrerinnen aller Schulgattungen unseres Reiches. Hierin sollen sie sich vereinigen, während sie in bezug auf ihr Fachwissen auseinandergehen.

Auf die innere Einheit der Lehrerbataillone hinzuwirken wären unsere Universitäten in erster Linie berufen. Was aber leisten sie für die grosse Frage der Volkserziehung? Hier klafft eine tiefe Lücke, die weder von unseren Staatsmännern, noch von unseren Universitäten gesehen wird, da man immer mehr in Spezialistentum sich zu verlieren scheint und darüber die Kraft einer notwendigen, grossen zusammenfassenden Synthese übersieht.

Unsere Zeiten sind ernst. Wenn der nationale Geist auch von Zeit zu Zeit auflodert, so darf man sich doch nicht täuschen. Eine bleibende Wirkung kann nur erreicht werden, wenn man rechtzeitig Fürsorge trifft, das nationale Leben zu sichern.

Dass hierbei die Erziehung der Jugend eine bedeutende Rolle spielt, ist allgemein zugestanden. Das vorliegende Werk hat sich zur Aufgabe gestellt, zu zeigen, was die Schule zur Weckung und Stählung des vaterländischen Sinnes im Dienste der volkstümlichen Kultur, die ein Teil der Menschheitsentwicklung ist, tun kann und tun soll.

Die Zeiten sind vorüber, da man sagte: Den Engländern gehört das Meer, den Franzosen das Land, den Deutschen das Reich der Träume. Mit der Wiederaufrichtung des Reiches sind uns Deutschen neue Aufgaben nach innen und nach aussen zugeflossen. Dass wir sie durchsetzen, dazu gehört ein national bewusstes Geschlecht, das die höchsten Ziele sich vor Augen stellt und geistig und körperlich so gut ausgerüstet ist, um sie zu erreichen. Die Schulerziehung hat hierfür das Fundament zu legen. Dazu sind einige Lehrfächer und Einrichtungen besonders berufen. Auf sie ist daher in dem vor-

Digitized by Google

liegenden Werk das Hauptgewicht gelegt, ohne etwa damit zu sagen, dass die nicht berührten Gegenstände weniger bedeutungsvoll wären. Sie stehen nur nicht in so engem Zusammenhang mit den Forderungen der nationalen Schulerziehung, wie die hier behandelten, die zeigen sollen, wie unsere Schulen das nationale Bewusstsein und die Kraft des Deutschtums fördern und stärken können.

Eltern und Erzieher sollen durch das Buch angeregt werden, immer tiefer in die deutsche Vergangenheit und in deutsches Wesen hineinzublicken, Volkskunde und Volkskunst, Heldentum und Dichtung, Philosophie und Religion in ihrer Bedeutung für unsere Erziehung und für die Aufgaben des Tages immer klarer erkennen und immer wärmer erfassen zu lernen.

Dabei soll unsere Jugend bewahrt werden ebenso gegen nationalen Kleinmut wie gegen nationalen Hochmut. Echte nationale Bildung ist niemals einseitig und unduldsam, niemals doktrinär und vorurteilsvoll. Echte nationale Bildung führt einerseits zur Dankbarkeit und Ehrfurcht vor dem, was unsere Vorfahren unserem Volke und der Menschheit geleistet haben, andrerseits zur Erkenntnis der nationalen Untugenden und Gebrechen, und zum Entschluss, mit allen Kräften dagegen anzukämpfen, alle Hebel in Bewegung zu setzen, um unser Volk dem Ideal einer beseelten Gesellschaft entgegen zu führen.

Dies sind die leitenden Gedanken, die sich bald stärker, bald schwächer durch das Buch ziehen. Sie führten auch dazu, einige ausländische Stimmen zu gewinnen, um zu hören, was in anderen Nationen für die vaterländische Erziehung durch die Schule geschieht, und um fruchtbare Vergleiche anstellen zu können.

Man spricht heute bei uns von der Notwendigkeit einer Politisierung der Massen im vaterländischen Geiste und denkt dabei an alle Schichten des Gesamtvolkes. Allen denen, die sich mit den in dieser Losung eingeschlossenen Gedanken und Forderungen beschäftigen, wird unser Buch nicht unwillkommen sein. In der Hoffnung, dass es der Weiterentwicklung unseres Schulwesens dienen und damit auch unserer Volksentfaltung zugute kommen werde, möge es seinen Weg antreten.

Jena W. REIN

A Zur Organisation unserer Schulen

I Das Knabenschulwesen

II Das Mädchenschulwesen

Digitized by Google

Die Zinsberechnungen
Teil 1

I. Die Bedeutung der Zinsberechnungen

1. Zinsberechnungen im Alltag

Zinsberechnungen sind im Alltag sehr häufig. Wenn wir Geld auf die Bank bringen, bekommen wir Zinsen. Wenn wir Geld von der Bank leihen, müssen wir Zinsen bezahlen. Wenn wir Waren auf Kredit kaufen, müssen wir Zinsen bezahlen. Wenn wir Waren auf Kredit verkaufen, bekommen wir Zinsen.

Wir müssen also Zinsen bezahlen, wenn wir Geld leihen oder Waren auf Kredit kaufen. Wir bekommen Zinsen, wenn wir Geld verleihen oder Waren auf Kredit verkaufen.

Wir müssen Zinsen bezahlen, wenn wir Geld leihen oder Waren auf Kredit kaufen. Wir bekommen Zinsen, wenn wir Geld verleihen oder Waren auf Kredit verkaufen.

Unsere alten Gesänge wissen davon zu berichten. Dem Naturvolk fehlt noch das Bewusstsein einer höheren Lebensaufgabe, durch deren konsequente Verfolgung erst eine fortschreitende Kultur möglich wird. Der Gedanke an höhere Ziele kann sich erst dann einstellen, wenn der Einzelne zur Idee der Persönlichkeit, zu der Kraft geistiger Selbständigkeit und Freiheit sich durchgerungen hat. So lange dies nicht geschehen ist, wird die Lage des Volkes durch Jahrhunderte hindurch den Eindruck des Stehenbleibens hervorrufen, wozu der Mangel einer verständlichen und im allgemeinen Gebrauch befindlichen Schrift nicht unwesentlich beiträgt.

Mit der Einführung des Christentums vollzog sich eine tiefgehende Wendung in der Entwicklung unseres Volkes. Zwar hatte die Berührung mit der römischen Kulturwelt mancherlei Änderungen in den äusseren Lebensverhältnissen veranlasst, aber, da sich diese Einwirkungen an den Grenzen, am Rhein und Donau, abspielten, konnte von einem tiefer gehenden Einfluss nicht die Rede sein, zumal er an der Oberfläche zivilisatorischer Arbeit haftete. Das Christentum dagegen traf mit seiner Lehre in die innersten Herzgebiete hinein. Und mit seiner Schule leitete es eine literarische Bildung ein, die aus kleinen Anfängen innerhalb der Klostermauern erwachsend nach und nach in steigendem Masse die geistigen Kräfte des Volkes mobil machte. Denn die christliche Schule verbreitete nicht nur den Glauben der Kirche, sondern brachte auch ein gut Stück antiker Kultur mit der Einführung der lateinischen Sprache. Christianisierung bedeutete für den Germanen Kultivierung. Allerdings war die Auffassung des Christentums in den ersten Jahrhunderten eine rein äusserliche. Die Einrichtungen der Kirche mit ihrer stufenmässig durchgebildeten Hierarchie begünstigten die Verflüchtigung der christlichen Ideen in äussere Formen. Das Formelwesen, das Jesus im Judentum so heftig bekämpfte, stellte sich in der Kirche, die sich nach ihm nannte, in gleicher Ausdehnung und mit den gleichen Wirkungen ein.

Aber das gläubige Volk nahm zunächst daran keinen Anstoss. Es schickte seine Söhne in die geistlichen Schulen, die sich an Klöster und Domstifte anschlossen, damit sie als Kleriker der Kirche dienen sollten, ein verhältnismässig nur kleiner Teil, der sich eine literarische Bildung erwarb. Die grosse Masse des

Digitized by Google

Volkes blieb illiterarisch wie zur heidnischen Zeit, allenfalls mündlich ein Bildungsgut weitergebend, das aus Mythen und Sagen der heidnischen Vorzeit stammte. In einer Zeit, die noch ganz in Naturalwirtschaft aufging, hatte der Sohn des Bauernhofes so wenig wie der des Edelhofes ein Bedürfnis nach höherer Bildung. Das Schulwesen blieb deshalb im frühen Mittelalter durchaus beschränkt auf die Formen, die im Schatten der Kirche entstanden, von ihr erhalten wurden.

2. In der zweiten Hälfte des Mittelalters, von der Mitte des 12. Jahrhunderts an bis zur Reformation, gab das mächtig aufblühende Städtewesen den Boden und die Bedingungen ab für eine neue Entwicklung, die für die kirchlichen Anstalten insofern verhängnisvoll werden sollte, als letztere im Laufe der Jahrhunderte mehr und mehr aus ihrer herrschenden Stellung verdrängt wurden. Die zwei neuen Formen, die neben den kirchlichen Schulen entstanden, waren ja allerdings noch auf lange Zeit hinaus ganz von kirchlichem Geiste erfüllt und beeinflusst, allein in ihrer Organisation lag von vornherein die Richtung auf Selbständigkeit eingeschlossen. Es waren die Universitäten und die Stadtschulen, die in dieser Zeit aufblühten und im städtischen Leben, das durch den Übergang von der Natural- zur Geldwirtschaft und durch seine Verbindungen mit Italien und dem Orient mächtig gefördert wurde, ihre Wurzeln hatten. Zum Adel- und Bauernstand war mit Einführung des Christentums als dritter der geistliche Stand getreten; ihnen hatte sich das Bürgertum in den Städten als eine neue soziale Schichtung von besonderer Kraft und mit besonderen Bedürfnissen hinzugesellt.

Die Organisation des Bildungswesens bot am Ende des Mittelalters folgendes Bild dar:

I	II	III	IV
Die geistlichen Schulen (Stifts-Klosterschulen) (Kirche)	Die städtischen Lateinschulen (Gemeinde)	Die deutschen Lese- u. Schreibschulen (Privatschulen)	Die Universitäten (Prag 1349 usw.)

3. Bis zum Ausgang des Mittelalters gewahren wir demnach eine mächtig aufstrebende Geistesbildung. Die Arbeits-

kraft, die im Germanentum schlummerte und durch die Kirche zur Entwicklung gebracht wurde, warf sich in stetiger Anstrengung auf die Ausbreitung und Vertiefung der geistigen Interessen, auf Wissenschaft und Kunst. Schon waren die Geister so geschult, dass sie nach den Zeiten der Aufnahme und Verarbeitung fremder Bildungsgüter sich gegen die Einrichtungen der Kirche wendeten, die sie an den in der Schrift niedergelegten Masstäben zu kritisieren begannen. Der philosophische Sinn des deutschen Volkes betätigte sich zuerst auf dem Gebiet der Religion. Verhältnismässig spät war die christliche Lehre den germanischen Stämmen gebracht worden; sie aber waren die ersten und einzigen, die, nachdem die Zeit äusserer Aneignung vorüber war, in das Innere des Christentums eindrangen und die ewigen in ihm ruhenden Werte von den veränderlichen Erscheinungen klar zu sondern begannen. In Luther vereinigte sich Tiefe und Schärfe germanischer Auffassung. Er riss zwar die Nation in zwei Lager auseinander, von denen das eine an den kirchlichen Überlieferungen des Mittelalters und an der Autorität des Papsttums festhält, das andere das Recht der freien Persönlichkeit auf unmittelbaren Verkehr mit Gott fordert, aber er stellte das Volk auf eine neue Bahn der Entwicklung, wobei in raschem Aufstieg immer neue Kräfte entfaltet und eine ungeahnte Kulturbewegung hervorgerufen wurde, an der auch der katholische Teil des Volkes sich mehr und mehr beteiligte.

Vor allem kam die Reformation der Kirche dem Schulwesen zugute. In dem Sendschreiben „An die Bürgermeister und Ratsherren allerlei Städte in deutschen Landen" (1524) dringt Luther auf zwei Stücke: 1) die Studien, vor allem die sprachlichen, sind für die Erkenntnis der Schrift und damit für die Erhaltung des Evangeliums notwendig und unentbehrlich; 2) „Das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, dass sie viel feiner, gelehrter, vernünftiger, ehrbarer, wohlgezogener Bürger hat." In dem „Sermon, dass man solle Kinder zur Schule halten" (1530) macht er der Obrigkeit zur Pflicht: tüchtige Knaben zu den Studien anzuhalten, wenn nötig selbst mit Zwang und auf öffentliche Kosten, um für die öffentlichen Ämter taugliche Männer zu haben.

In Verbindung mit Melanchthon wurde die Neugründung von Bildungstätten aufs eifrigste betrieben: Universitäten und

Digitized by Google

Lateinschulen entstanden. Zu den städtischen Anstalten, die im Geiste der Reformation reorganisiert wurden, traten Staatschulen hinzu, Fürsten- oder Landesschulen genannt, Schulpforta, Meissen, Rossleben, Ilfeld u. a.: eine Erfüllung der Forderung, die Luther an die weltliche Obrigkeit gestellt hatte, vergleichbar den alten public schools in England: Eton, Harrow, Rugby, Westminster u. a.

Vor allem aber wurde durch die Reformation der Kirche eine neue Schulgattung, die Volkschule, ins Leben gerufen. Nicht mit einem Male. Es bedurfte langer Zeit, bis alle Dörfer Deutschlands gleichmässig mit Schulen versehen und die allgemeine Schulpflicht überall durchgeführt war. Aber im Prinzip war die Volkschule mit der Reformation gegeben. Denn wenn jeder Christ in der Schrift seinen Glauben suchen und finden soll, so muss jeder befähigt werden, lesen zu lernen, um mit dem Lesen das Eindringen in das tiefere Verständnis sich zu erwerben. In dem Ideal des allgemeinen Priestertums, das Luther aufgestellt hat, in dem das Ziel eines Fortschritts in unabsehbare Fernen eingeschlossen liegt, war die Forderung einer steten Vervollkommnung des Volkes auf Grund des Evangeliums ausgesprochen. Nun musste nach und nach die Möglichkeit des Bildungserwerbs allen Kindern des Volkes, nicht nur den bevorzugten Ständen und den Auserlesenen, wie es bisher geschehen war, eröffnet werden. Und dies war in steigendem Masse der Fall, weil in protestantischen Landen der Landesfürst, der zugleich summus episcopus war, die Bindung von Staat und Kirche in der Förderung des Schulwesens zum Ausdruck brachte, und zwar so, dass das Schulwesen in die Regierung des Staates überging, wobei allerdings die Mithilfe der Kirche in Anspruch genommen wurde. Als vorbildlich kann der Schulmethodus Herzog Ernst des Frommen in Gotha (1642), der unter dem Einfluss des Comenius entworfen wurde, angesehen werden, dessen Wirkung in dem Spruch zusammengefasst wurde: Herzog Ernsts Bauern sind gelehrter als anderswo die Edelleute. 1619 war bereits in der Weimarischen Schulordnung, die von Ratichius beeinflusst wurde, das Prinzip der allgemeinen Schulpflicht ausgesprochen worden, und zwar vom 6. bis zum 12. Lebensjahr. In Preussen hat Friedrich Wilhelm I. durch die Verordnungen der Jahre 1716/17 die allgemeine Schulpflicht eingeführt.

Digitized by Google

Eine so grosse Förderung das deutsche Schulwesen durch den Staat erhalten hat, so ist ihm doch der Vorwurf nicht zu ersparen, dass seine Fürsorge wesentlich auf den Unterricht der Knaben gerichtet war, d. h. auf die Bildung seiner künftigen Beamten. Die Fürsorge für die Mädchen blieb auf die Volkschule beschränkt.

Um die Mitte des 18. Jahrhunderts können wir demnach in den protestantischen Ländern folgendes Schulbild wahrnehmen:

Universitäten	Lateinschulen	Lateinschulen	Volkschulen in Stadt und Land
(Halle 1694, Göttingen 1737) (Staat)	(Gemeinde)	(Fürstenschulen) (Staat)	(Gemeinde und Staat)

4. Um die Mitte des 18. Jahrhunderts hebt dann eine neue Entwicklung an. In das vorhandene Bildungsystem schiebt sich eine neue Schulgattung ein: Die Realschule. Es ist das Verdienst der Aufklärungszeit, die Notwendigkeit einer Schule klar erkannt zu haben, die über die Ziele der Volkschule hinausging, sich aber von der Lateinschule scharf abhob, um dem wieder erstarkten Bürgertum zu dienen und den mittleren Berufzweigen eine geeignete Vorbildung zu gestatten, denen die Volkschule zu wenig, die Lateinschule zu Vieles und nicht Verwendbares bot. Die Entstehung der Realschule weist auf Fälle zurück, wo schon am Anfang des 18. Jahrhunderts Kurse zur Fortbildung in mathematischen, mechanischen, naturkundlichen und handwerklichen Dingen eingerichtet worden waren. Als erste Realschule wird die 1747 von Hecker in Berlin ins Leben gerufene Anstalt „ökonomisch-mathematische Realschule" betrachtet.

So ist der Umkreis der Schulen geschlossen, die für die Ausbildung der Knaben in Betracht kommen. In der Folgezeit treten, abgesehen von den Fachschulen, keinerlei Neugründungen mehr ein, sondern nur Verschiebungen untergeordneter Art. Drei Hauptarten von allgemeinen Bildungsschulen: Volkschule, Realschule, Gymnasium (Lateinschule), ziehen sich durch das 19. Jahrhundert hindurch bis in unsere Tage, allerdings, wie schon bemerkt, mit mancherlei Umbildungen im einzelnen.

Digitized by Google

Bei der Einführung des Christentums war die Bildung auf den Klerus beschränkt. Dann hatte sie sich den Weg gebahnt zum Adel, dann zum Bürgertum. Der Geist der Reformation hatte endlich den Zugang für die breiten Schichten des Volkes eröffnet. Sie leitete die Demokratisierung der Bildung ein, die vor allem im Laufe des 19. Jahrhunderts in steigendem Masse immer tiefer in das Volk eindringt.

An der Schwelle dieses Jahrhunderts steht der Freiheitsgedanke, das wieder erwachte Vaterlandsgefühl und eine Arbeitslust, die sich zuerst mit Wucht und Nachhaltigkeit den idealen Interessen des Volkslebens, dann vorwiegend den materiellen Gebieten zuwendet in Verbindung mit der Entwicklung der Naturwissenschaften, der Industrie und Technik.

Mit dem Jahre 1807 beginnt die Bauernbefreiung, aber ein Menschenalter ist nötig, um die befreiende Theorie in die Praxis umzusetzen. Abermals ein Menschenalter braucht der Bauer, um sich in dem neuen, ungewohnten Freiheitszustand zurecht zu finden. Dann nimmt er seine Rechte in die eigne Hand, um mit ihnen auf wirtschaftlichem und politischem Boden Vorteile zu erringen. Vom unfreien Bauer am Anfang des Jahrhunderts bis zum politisch denkenden, genossenschaftlich organisierten, im Bauernbund kämpfenden Landwirt am Ausgang des Jahrhunderts, ein langer, mühseliger Aufstieg! Die Landschule begleitet diese Entwicklung und bietet in steter Weiterentwicklung jedem neuen Geschlechte Unterricht und Erziehung auf verbesserten Grundlagen.

Ebenso tiefgreifende Umgestaltungen hat der Handwerkerstand in den Städten erfahren. Die mittelalterlichen Zunftgesetze verlieren in den ersten Jahrzehnten immer mehr an Ansehen. Die Verkehrsbeschränkungen und Betriebshemmungen fallen dem Zeitalter der Maschine zum Opfer, die Gewerbefreiheit wird mit der Aufrichtung des Deutschen Reiches zur Tatsache. Die Übergangszeit ist schwer und der Kampf der alten gegen die neue Wirtschaftsordnung für den Handwerkerstand sehr schmerzensreich. Unberührt von diesen Umwälzungen entwickelt sich die Volkschule in den Städten zu vielklassigen Bürgerschulen, die Kinder aller Stände und Berufszweige in sich aufnehmen und sich hie und da zu neunklassigen Anstalten erweitern.

Den mächtigsten Aufschwung im 19. Jahrhundert haben zweifellos Handel und Industrie zu verzeichnen. Der Kampf Preussens gegen die Zollgrenzen der Einzelstaaten, die Gründung eines deutschen Zollvereins, die Lehre von der freien Konkurrenz der wirtschaftlichen Kräfte, die Eisenbahnen und Telegraphen, die Grossmachtstellung des geeinten Deutschlands und der wachsende Export — all das wirkte zusammen zu der Blüte des Handels und der Industrie und zu dem schnell steigenden Wohlstand. Zugleich entstand um die Mitte des Jahrhunderts mit dem industriellen Aufschwung ein neuer Stand, der Arbeiterstand, der unter harten Kämpfen sich Anerkennung in der historisch gegliederten Gesellschaft zu erringen suchte und eine grosse Organisation zu diesem Zwecke schuf.

Die Volkschule blieb hiervon nicht unberührt, denn ein grosser Teil der Kinder wuchs ihr aus diesen Kreisen zu und brachte die Schule in Verbindung, allerdings auch zuweilen in Gegensatz, namentlich in religiöser und nationaler Beziehung, zu ihnen.

Hand in Hand damit ging die Fürsorge für die grosse Zahl der Kinder, die in den öffentlichen Schulen nicht unterrichtet werden konnten, sei es aus körperlichen oder intellektuellen und moralischen Mängeln. Für sie wurden Anstalten errichtet, geboren aus dem Geiste der Liebe, die in folgender Übersicht zusammengestellt sind:

Heilpädagogische Anstalten:

1. Anstalten für geistig zurückgebliebene, aber noch unterrichtsfähige Kinder (Hilfsschulen; Mannheimer System)
2. Idioten-Anstalten
3. Epileptische Anstalten
4. Taubstummen-Anstalten
5. Blinden-Anstalten
6. Krüppelheime
7. Rettungshäuser.

Hinsichtlich der Auffassung und des Hineinlebens in die vaterländische Geschichte und das nationale Leben hatte sich mit dem Beginn des 19. Jahrhunderts ebenfalls eine vollständige Wandlung vollzogen.

Nicht lange vor Beginn dieses Zeitraums hatte Basedow geschrieben: „Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten.

Digitized by Google

Russlands oder Dänemarks Souveränität wird in unseren Urteilen nicht nachgesetzt der schweizerischen Freiheit. Der Zweck der Erziehung muss sein, einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützig, so zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung veranstaltet werden kann." Das war der pädagogische Niederschlag von der Schwärmerei für allgemeines Menschentum aus der Zeit der Aufklärung. Aber unter dem Druck der Fremdherrschaft musste gar schnell das Weltbürgertum dem Volksbewusstsein und der Vaterlandsliebe weichen. Ihr gab Fichte im Jahr 1808 beredten Ausdruck: „Keine Nation die in diesen Zustand der Abhängigkeit herabgesunken ist, kann sich durch die gewöhnlichen und bisher gebrauchten Mittel aus demselben erheben. Das Rettungsmittel besteht in der Bildung zu einem durchaus neuen, allgemeinen und nationalen Selbst". Unter dem Trommelwirbel der französischen Eroberer hat er seine begeisterten Reden an das deutsche Volk gehalten und dieses zur Besinnung auf das eigne Volkstum, auf seine Kraft und seine Aufgaben geführt. Seitdem erwachte das Nationalgefühl der Deutschen mit neuer Kraft. Die herrlichen Taten der Freiheitskriege führten ihm neue Nahrung zu. Die Jugend wurde mit vaterländischem Geiste erfüllt, der den Traum einer neuen nationalen Herrlichkeit hervorzauberte. Und immer mehr drang dieser Geist auch in unsere Schulen ein. In ihnen wurde das „Deutschland, Deutschland über alles" zum Losungswort. Als dann die Wiederaufrichtung des Reiches die kühnsten Träume der Patrioten erfüllte und wieder ein deutscher Kaiser an die Spitze der Nation trat, wurde auch die Grundlage der deutschen Schule in nationalem Geiste gelegt, wenn auch noch nicht besiegelt. Denn mancherlei Schwankungen, die namentlich in der religiösen und in der politischen Auffassung des Schulwesens, hervortraten, blieben bestehen.

Hinsichtlich des religiösen Charakters der Schule, vor allem der Volkschule, führte das 19. Jahrhundert zunächst den konfessionellen Standpunkt fort, wie er seit den Zeiten der Reformation festgehalten und in den staatlichen Verordnungen ausgesprochen worden war. Aber die Zeit der „Aufklärung" machte ihren Einfluss auch hier geltend. Wie sie i. a. humanisierend wirkte und die konfessionellen Gegensätze zurückdrängte, um die sittlichen Grundlagen des Christentums in den Vordergrund

Digitized by Google

zu schieben, so führte sie auch eine Annäherung der beiden christlichen Konfessionen, der Katholiken und Protestanten, herbei, was auch äusserlich in dem harmlosen Verkehr der Geistlichen beider Kirchen hervortrat, eine Tatsache, die uns Gutzkow in seinem Roman „Der Zauberer von Rom" nahe gelegt hat. Aus dieser Zeit stammt auch der Gedanke, die Kinder beider Konfessionen in einer Schule einander nahe zu bringen. Sie soll die echte Nationalschule sein, die das einigende Band für die gesamte Jugend bilden soll. Über die trennenden Mächte der Konfession und des Standes hinweg soll sich das Bewusstsein erheben, einem Volke anzugehören, einer Sprache, einer Kultur zu dienen, wenn auch auf verschiedenen Wegen. Aber diese Wege müssen alle auf ein gemeinsames Ziel gerichtet sein: auf die Liebe zum Vaterland und auf die Hingabe an die Aufgaben des Volkes. Hierin finden sich die Bekenner verschiedener Dogmen und die Angehörigen verschiedener Stände vereint, sich gegenseitig duldend und achtend, in edlem Wetteifer, wer den nationalen Ideen am besten zu dienen vermöge.

Diese grosse Auffassung der einen National-Schule, die gegenüber den Unterschieden der Konfession und des Standes, das Vaterland als das gemeinsame Gut festhält, fand im Schulwesen des Herzogtums Nassau eine gewisse Verkörperung, die allerdings um die Mitte des 19. Jahrhunderts dem wieder erwachten konfessionellen Geist weichen musste, der sich in seinen Auswüchsen sogar dazu hinreissen liess, das Vaterländische zurückzustellen und dafür das Trennende in den Vordergrund zu rücken, damit die altgermanische Untugend, die Zerrissenheit, nicht aussterbe.

So Grosses die Entwicklung des Schulwesens im 19. Jahrhundert auch geleistet hat, der Vorwurf, die grossen einheitlichen Ziele des nationalen Bildungswesens übersehen zu haben, kann ihr nicht erspart werden.

Innerhalb des Volkschulwesens liess es die konfessionelle Trennung bis in unsere Tage nicht zu einer einheitlichen Gestaltung kommen; innerhalb der höheren Schulen aber entspann sich ein lebhafter Kampf zwischen dem Gymnasium und der Realschule, der erst mit der Wende des Jahrhunderts zu einer Gleichstellung beider Schularten geführt hat.

Dies kam daher, dass die Realschule, die ursprünglich für

Digitized by Google

die Bedürfnisse der mittleren Schichten des Volkes bestimmt war, einen Zweig trieb, der über diese Ziele hinauswies. Es teilte sich die Realschule in zwei Gruppen: Realschule I. Ordnung und Realschule II. Ordnung. Letztere blieb dem alten Plan getreu; erstere stellte sich dem Gymnasium zur Seite und mit Aufnahme des Latein und Verwandlung des Namens in Real-Gymnasium wurde der Kampf zwischen den Anhängern beider Schularten lebhaft entfacht. Der tiefere Grund hierzu lag in den Zeitströmungen. Die Entwicklung der Industrie und Technik fiel zusammen mit einem gewaltigen Aufschwung der Naturwissenschaften. Dadurch schob sich ein neues Bildungsideal in die deutsche Gesellschaft ein. Bisher galt der Gelehrte, vor allem der im Altertum bewanderte, als die Blüte höchster Bildung. Nun aber trat als gleichwertig, wenn auch andersartig, der in modernen Bildungsgütern wurzelnde, mit dem gegenwärtigen Leben vielfach verflochtene Mann dem Gelehrten zur Seite. Diese Stellung konnte um so leichter errungen werden, je mehr mit der Wiederaufrichtung des Reiches die nationalen Gefühle gestärkt und die Aufgaben des neuen Staates in den Vordergrund gerückt wurden. Damit musste das Bild des klassischen Altertums, das den Voreltern in so leuchtenden Farben erschienen war, erblassen. Die Herrschaft der Naturwissenschaften begünstigte zudem diesen Prozess. Die Gymnasien erhielten dadurch einen schweren Stand, da die Stellung der Jugend zu den alten Sprachen im neuen Reich eine durchaus andere ist als bei den vorausgegangenen Geschlechtern. Es musste für die alten Lateinschulen als eine Befreiung angesehen werden, dass sie nicht mehr das alleinige Monopol für höhere Studien besassen, nicht mehr den Vorzug formaler Bildung und edlen Idealismus für sich allein in Anspruch zu nehmen brauchten, sondern dass ihnen im Real-gymnasium und der Ober-Realschule gleichwertige Schwesteranstalten entstanden, und dass neben die Universitäten die technischen Hochschulen ihren Platz einnehmen durften: eine Arbeitsteilung, die in den Verhältnissen der Kulturentwicklung ihren natürlichen Grund hat. Es kommt hinzu, dass für die drei höheren Schulen mit neunjährigem Bildungsgang ein gemeinsamer Unterbau nach Altonaer und Frankfurter System geschaffen wurde, der nach aussen und innen hin ihre Zusammengehörigkeit anzeigte und mehr und mehr Anerkennung erwarb.

Digitized by Google

So hatte das Erziehungsschulwesen nach verschiedenen Seiten hin, teilweise unter heftigen Kämpfen gegnerischer Anschauungen, bis zur Schwelle der Gegenwart sich unter dem Einfluss der religiösen, nationalen und sozialen, wissenschaftlichen und künstlerischen Strömungen entwickelt und im Wettbewerb der deutschen Staaten einen gewaltigen Aufschwung genommen. Eine ähnliche Erscheinung sehen wir im Fachschulwesen, auf das wir nun einen kurzen Blick werfen wollen.

2 Das Fachschulwesen

Mit dem Erziehungsschulwesen, dessen Entwicklung wir in kurzen Zügen verfolgt haben, ging der Aufbau des Fachschulwesens erst im Laufe des 19. Jahrhunderts Hand in Hand.

Als erste und höchste Fachschule war die Universität in der Mitte des 14. Jahrhunderts auf deutschem Boden ins Leben getreten, als Stütze der gelehrten Studien ohne praktisches Ziel. Dieses stellte sich erst mit der Ausbildung der deutschen Staatswesen ein, die ein gebildetes Beamtentum verlangten, und mit der Reformation der Kirche, die für ihre Prediger eine geeignete höhere Ausbildung forderte. Hieraus ergab sich die Teilung der Universitäten in Fakultäten, die die berufliche Ausbildung mit der Einführung in die gelehrte Forschung verbanden.

Für die mittleren und unteren Schichten des Volkes bedurfte es keiner Fachschulen, da die Zünfte hier ausreichend sorgten. Erst mit dem 19. Jahrhundert machten sich hier weitgehende Bedürfnisse geltend.

Die Auflösung des Zunftwesens forderte mit der Einführung der Gewerbefreiheit immer gebieterischer eine schulmässige Ausrüstung, die der Lehrmeister nicht mehr geben wollte, wohl auch vielfach nicht mehr geben konnte. Die systematische Art, die uns Deutschen nun einmal im Blute steckt, hat mit Nachdruck sich auch auf dem Gebiet des Fachschulwesens geltend gemacht, insofern die Organisation desselben in verhältnismässig kurzer Zeit zu grosser Ausbreitung und Vollendung gebracht wurde, wodurch die technische und industrielle Überlegenheit der deutschen Arbeit vorbereitet ward.

Digitized by Google

Die Anfänge des technischen Schulwesens liegen allerdings weiter zurück. Man kann sie in der Nähe der Entstehung der Realschule suchen, also in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Den Gedanken, der Wohlfahrt des Volkes durch ein wirtschaftliches Bildungswesen entgegen zu kommen, suchte Wagemann zuerst theoretisch zu formulieren in seiner Schrift „Über die Bildung des Volkes zur Industrie." Er gründete auch das „Göttingische Magazin für Industrie und Armenpflege" und zugleich die erste Industrieschule in Göttingen. Freilich war der Grundgedanke dieser ersten Industrieschule wohl kaum etwas anderes, als die erste Verbindung eines besonderen gewerblichen Unterrichts mit der Volkschule jener Zeit. Die Ausbildung eines selbständigen, besonderen, von der allgemein-wissenschaftlichen Bildung abgeschiedenen technischen Lehrsystems blieb dem 19. Jahrhundert vorbehalten. Die zahlreichen Erfindungen dieses Zeitalters haben die Weberei, Spinnerei und andere Industrieen ausserordentlich vervollkommnet und neue Erwerbszweige, den Bau von vielerlei Dampfmaschinen, Arbeitsmaschinen, die chemische Industrie und andere ins Leben gerufen. Für alle diese Betriebe galt es tüchtige Leiter und geschickte Arbeiter zu gewinnen. Der Zweck der gewerblichen Schulen ist hierauf gerichtet. Den verschiedenen praktischen Bedürfnissen nachgebend, ist das Fachschulwesen immer reicher und mannigfaltiger entwickelt worden, vielfach freilich ohne Fühlung unter einander zu gewinnen. Daher die Verschiedenheit der Schulen in Zielen, Lehrweisen, Stoffverteilungen. So gibt es Abend-, Sonntags- oder Tagesschulen; Schulen für männliche und weibliche Schüler; öffentliche, vom Staate oder der Gemeinde oder von Innungen errichtete und Privat-Schulen; Schulen für die Vorbildung zu einem gewerblichen Beruf, für die Ausbildung in einem solchen und für die Fortbildung der in der Berufspraxis Stehenden; einfache und zusammengesetzte Schulen mit mancherlei Verbindungen, die praktischen örtlichen Bedürfnissen angepasst sind.

Nach den Aufnahmebedingungen und Lehrzielen kann man niedere, mittlere und höhere Fachschulen unterscheiden, doch sind die Grenzen zwischen den einzelnen Schulgattungen fliessende, so dass es nicht leicht ist, eine Gruppierung der Fachschulen vorzunehmen. In nachstehender Tabelle ist eine solche versucht worden.

Digitized by Google

Fachschulen:

A Niederes Fachschulwesen	B Mittleres Fachschulwesen	C Höheres Fachschulwesen
Haushalteschulen	Technikum	Universität
Gemüsebauschulen	Kunstschule	Technische Hochschule
Handwerkerschulen (Schlosser, Klempner, Schneider, Tischler, Uhrmacher, Töpfer, Schnitzschulen, Korbflechterei)	Landwirtschaftsschule	Bergakademie
	Forstschule	Forstakademie
	Bergbauschule	Landw. Akademie
	Kunstgewerbeschule	Kunstakademie
	Baugewerkschule	Militärakademie
	Webeschule	Handelsakademie
Ackerbauschulen	Handelsschule	Lehrer- und Lehrerinnenseminar
Waldbauschulen	Navigationsschule	
Gewerbl. Fortbildungsschulen	Musikschule usw.	
Allgem. Fortbildungsschulen usw.		

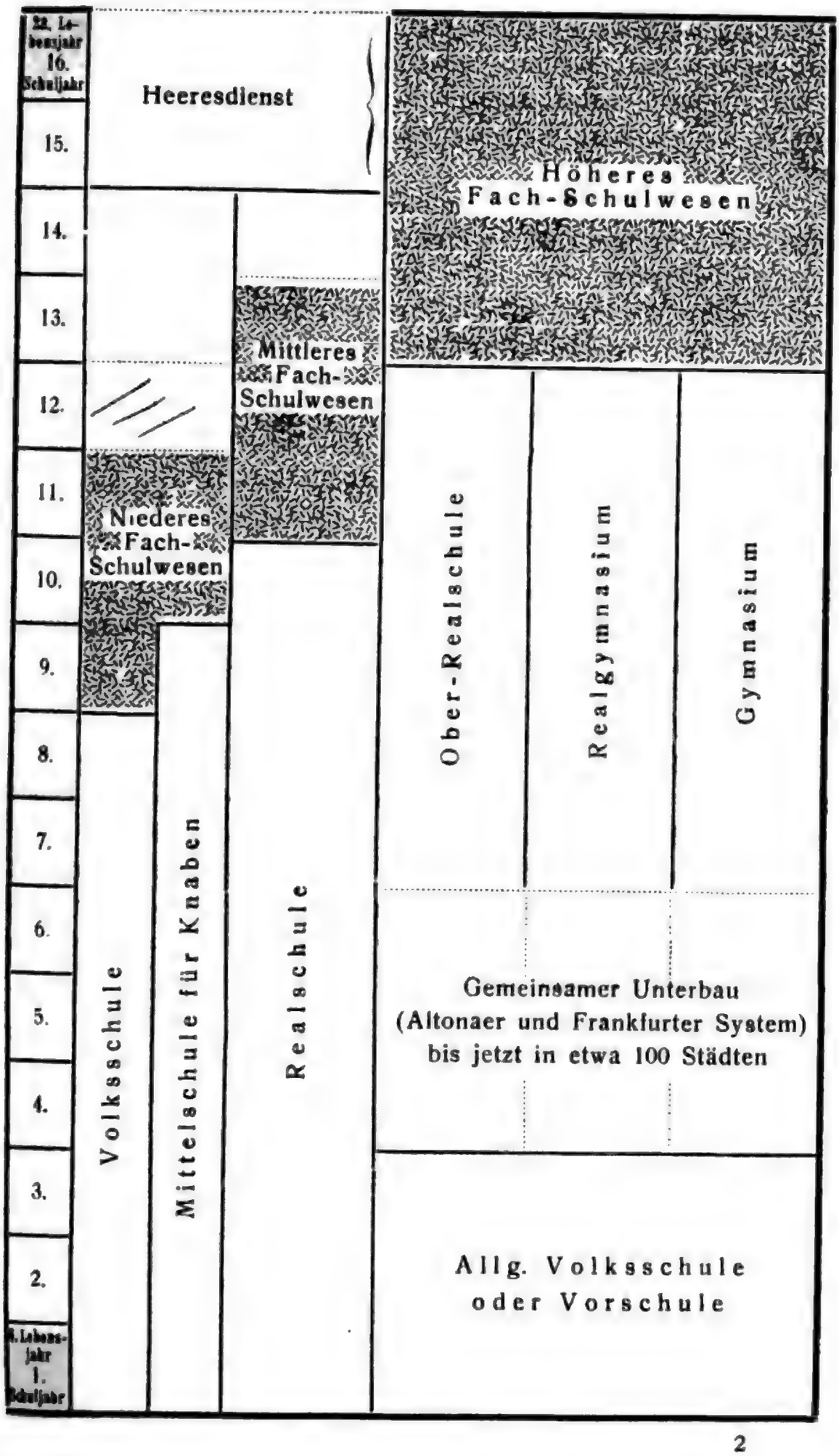
Die niedere Fachschule setzt Volkschulkenntnisse und vorangegangene praktische Tätigkeit voraus; die mittlere beansprucht den Besitz einer allgemeinen Bildung, wie sie auf den sechs unteren Klassen der höheren Schulen oder der Realschule erworben wird; die Hochschule fordert, dass der eintretende Studierende Abiturient einer Vollanstalt sei.

Mit den Eintrittsbedingungen hängt auch die Art des Unterrichts zusammen. Die niedere Fachschule, deren Kursus i. a. zweijährig ist, verfährt elementar und hat auch noch Fortbildungsunterricht in allgemeinen Fächern nötig. Die technischen Dinge werden mehr beschreibend, experimentell und zeichnend, aber nicht eigentlich theoretisch behandelt. Die mittlere Fachschule, die in der Regel ebenfalls zweijährige Lehrdauer hat, darf das allgemein bildende Element ganz beiseite lassen. Da die Kenntnis der Logarithmen, Trigonometrie und Stereometrie, der Gleichungen bis zum zweiten Grade schon vorliegt, so kann ein theoretischer Unterricht von Anfang an beginnen. Die technische Fachschule endlich wendet die höheren Rechnungsarten an und verfolgt die Theorien der Technik bis in ihre Feinheiten.

In folgender Übersicht geben wir eine Zusammenstellung des gegenwärtigen Standes des Schulwesens.

Wenn wir die Entwicklung des Knabenschulwesens bis in unsere Tage überblicken, so drängt sich von selbst der Gedanke auf, ob diese Entwicklung bei einer prinzipiellen Betrachtung vom nationalen Standpunkt aus gut zu heissen sei oder nicht. Denn die Auffassung Hegels, dass das Gewordene ohne weiteres auch das Vernünftige sei, darf schwerlich auf allgemeine Zu-

Digitized by Google



Digitized by Google

stimmung rechnen in einer Zeit, die so kritisch veranlagt ist, wie die unsrige. Vielmehr werden wir bei dem Rückblick mit innerer Notwendigkeit dazu geführt, recht scharf vor Augen zu stellen, was in dieser Entwicklung von bleibendem Wert für die weitere Zukunft unseres Volkes ist, um im Anschluss an die Herausstellung des Unvollkommenen zu zeigen, wie für eine gesunde und kraftvolle Weiterbildung in nationalem Geiste gesorgt werden kann.

„Man reisst das Haus nicht ein, das Väter uns gebaut,
Doch richtet man sichs ein, wie mans am liebsten schaut,
Und räumt man nicht hinweg ehrwürdige Ahnenbilder,
Durch Deutung macht man sie und durch Umgebung milder."
Rückert

Folgen wir dieser Anregung, so gliedert sich unsere nachstehende Darlegung in die zwei Abteilungen:

1) Worin sehen wir die Vorzüge der bisherigen Entwicklung,
2) Welche Unvollkommenheiten haften ihr an.

Den Schluss wird sodann eine Zusammenstellung der Forderungen bilden, die wir als Richtlinien für eine zukünftige Gestaltung ins Auge fassen müssen, um eine stete Aufwärtsbewegung unseres Volkes zu verbürgen, soweit die Schulorganisation dafür sorgen kann. Das Beste muss durch den Innenbetrieb geleistet werden, der sich nach der Natur der jugendlichen Entwicklung mit Beziehung auf die Vermittlung der wertvollsten nationalen Kulturgüter zu richten hat.

Digitized by Google

II Kritische Betrachtung der Ergebnisse der historischen Entwicklung

1 Vorzüge der bisherigen Entwicklung

a) Allgemeine und Berufsbildung

Wenn wir versuchen, von einem höheren Standpunkt aus die geschichtliche Entwicklung des deutschen Knabenschulwesens zu beurteilen, so fällt uns zuerst ins Auge, dass diese Entwicklung zu einem Gebäude geführt hat, das — wie aus vorstehender bildlicher Darstellung zu ersehen war — zwei Stockwerke besitzt, ein unteres und ein oberes, deren einzelne Räume durch bequeme Treppen mit einander in Verbindung stehen. Das Erziehungsschulwesen, das berufen ist, eine gewisse relative Allgemeinbildung den verschiedenen Arbeitschichten des Volkes zu vermitteln, bildet die Grundlage, an die sich die Berufsbildung anschliesst. Aber die erstere muss erst zu einem gewissen Abschluss gebracht sein, ehe die zweite einsetzt.

In der Geschichte der deutschen Universitäten lässt sich der Trennungsprozess in die beiden genannten Gruppen deutlich verfolgen. Die alten Universitäten umfassten noch Lehrgegenstände elementarer Art, bis die Gymnasien mehr und mehr ausgebaut waren. Die Einführung des Abiturientenexamens in Preussen 1788 bestätigte die Zweiteilung: Erst musste das Gymnasium mit Erfolg durchlaufen sein, ehe der Universitäts-Unterricht eirsetzen konnte. Das gleiche Verhältnis wurde dann im Laufe des 19. Jahrhunderts bei den technischen Hochschulen, dem mittleren und niederen Fachschulwesen durchgeführt. Für den Eintritt in irgend eine Fachschule wird ein gewisses Mass allgemeiner Kenntnisse zur Voraussetzung gemacht und ein System von Berechtigungen ausgebildet, die mit den einzelnen Schulen ver-

Digitized by Google

bunden sind. Nur eine Kategorie von Schulen, das Lehrerseminar macht eine Ausnahme, da hier Allgemein- und Fachbildung mit und durcheinander getrieben werden. Allerdings kann man die Schädlichkeit solcher Organisation dabei sehr gut studieren. Mehr und mehr hat man sie auch erkannt und ist bemüht, den beiden oberen Klassen den Charakter der Fachschule zu verleihen.

Es kann keinem Zweifel unterliegen, dass die historische Entwicklung hierin die rechten Bahnen eingeschlagen hat. Für die Scheidung der Allgemein- und Berufsbildung sprechen sowohl nationale wie auch soziale Gründe.

Vergegenwärtigen wir uns den Aufschwung der deutschen Industrie und Technik in den letzten dreissig Jahren, der auch von den Feinden des Reichs anerkannt werden muss, da die Erfolge im Schiffbau, in der chemischen, optischen und Eisenindustrie usw. für jedermann offenkundig sind, so müssen wir den englischen Stimmen rechtgeben, die diesen Aufschwung der rechten Verteilung zuschreiben, die in der deutschen Erziehung zwischen einer planmässig betriebenen Allgemeinbildung und einer zielbewussten Fachbildung sich herausgebildet hat. Durch erstere werden die Köpfe geweckt, die Blicke geweitet, die geistigen Fähigkeiten erkannt, gefördert und gelenkt; durch die zweite aber tritt die Vertiefung und Zuspitzung des Arbeitskreises ein, ohne dass der Blick in die Enge gezogen wird. Hiervor schützt das vielseitige Interesse, das in der Allgemeinbildung wurzelt. Virtuosen kann man allerdings wohl am besten durch frühzeitigen Beginn im Anbau eines einzigen Feldes züchten — die sogenannten Wunderkinder beweisen dies —, aber schöpferische Geister, auf die es doch im Wettbewerb der Völker ankommt, werden so nicht gebildet. Allerdings kann der Bildungsgang, auch der am besten organisierte, keine Genies hervorbringen, aber die vorhandenen Anlagen wecken, auf den rechten Weg stellen und in rechter Weise benutzen, das vermag er allerdings. Und der deutsche Bildungsgang, wie er sich im ganzen entwickelt hat, kann diese Tatsache durch seine Erfolge belegen.

Sehen wir diesem Gedanken noch etwas näher zu.

Wir dürfen wohl allgemeine Zustimmung voraussetzen, wenn wir sagen, dass jeder einzelne, der es mit dem Leben in seinem Volke ernst nimmt, eine doppelte Aufgabe zu erfüllen sucht: die eine geht auf die charaktervolle Durchbildung seines

Digitized by Google

Innern, die in einer einheitlichen Weltanschauung gipfelt. Mit ihr verbindet sich die zweite, die auf die Wahl eines Berufes gerichtet ist, dessen fruchtbare Erfüllung als Lebensaufgabe in der nationalen Gemeinschaft erscheint. Die erste Aufgabe ist die grundlegende, da sie die unversiegliche Kraftquelle für die Durchführung der zweiten bildet. Der sittliche Wert der ersteren wird in der inneren Freiheit oder der inneren Harmonie, der steten Übereinstimmung zwischen Gesinnung und Handlung, gesucht; der sittliche Wert der zweiten in der Harmonie mit den Kulturaufgaben und den Kulturbedürfnissen der Gemeinschaft. Deshalb schliesst sich diese Aufgabe an die geschichtlich gewordenen Ordnungen, an das national Gegebene an, während die erste darüber hinausweist in das Reich der Ideale, an denen die Durchbildung und Vervollkommnung des Innenlebens fortwährend gemessen sein will.

Dass der einzelne zu dieser Höhe der Entwicklung hinaufwachsen könne, dazu will die Erziehung den Grund legen vor allem in der Familie, die in den Erziehungs-Anstalten und den Erziehungsschulen eine wirksame Stütze findet.

Mit der Wahl des Berufes tritt der einzelne dann in das Gemeinschaftsleben hinein und dient nun nach Mass und Art seiner Leistungen der Erfüllung der Aufgaben des nationalen Gesamtlebens. Dass er es in geschickter und zweckmässiger Weise tun könne, dazu sollen ihm die Berufschulen verhelfen, die, insofern sie verschiedene Fächer umfassen, auch als Fachschulen bezeichnet werden können.

Sie sind aufs innigste mit der Kulturarbeit des Volkes verflochten und stehen ihr, äusserlich betrachtet, am nächsten. Aber auch für das Einzelleben bedeuten sie viel, insofern die Erfüllung des Berufes die Existenzbedingungen für den einzelnen in sich fasst. Dieser muss sich erarbeiten, was das Leben erfordert. Der Erwerb ist die materielle Voraussetzung seines persönlichen Lebens und wird durch die Berufsarbeit gewährleistet.

Hier liegt nun die Gefahr vor, dass der einzelne in ihr nichts weiter sieht und anerkennt als eine Reihe von Bedingungen seines individuellen Erwerbs. Damit verfällt er dem Banausentum und sinkt auf die Stufe des Gemeinen und Unedlen herab, weil er sich damit innerlich von der Gemeinschaft scheidet und von jedem höheren Flug, der auch das Alltägliche vor dem

Digitized by Google

eigenen Bewusstsein wie in der Anerkennung der Gemeinschaft zu adeln weiss.

Erst hiermit empfängt der einzelne den höheren Lebensinhalt. Es durchdringt ihn das Gefühl, mit seiner Arbeit, die den Unterhalt für sein Leben schafft, zugleich im Dienste der Gesamtleistung der Gemeinschaft zu stehen und ihre Entwicklung zu fördern. Der höchste Wert dessen, was er weiss und vermag, liegt nicht mehr in seinem individuellen Lebenskreis mit seinem wirtschaftlichen Kampf und Erfolg eingeschlossen; die höchste Befriedigung findet er nun nicht mehr in dem Gewinn für seine eigenen Interessen; die höchste Leistung sieht er nicht mehr bloss in dem Erwerb für sich und seine Familie, sondern zu der Berufsarbeit tritt nun das Bewusstsein von der Hingabe des Eigensten an die Arbeit der nationalen Gemeinschaft hinzu. So beginnt der einzelne gleichsam ein Doppelleben zu führen in Erwerb und Liebe; sein Leben und das der Gemeinschaft unzertrennlich zu verbinden. Damit gewinnt sein Leben erst wahren Wert und sein Bewusstsein einen tieferen Inhalt. Was er tut, was er weiss und kann, stellt er zwar in seinen Dienst, aber im Hinblick auf das Gemeinschaftsleben. Das materielle Band, welches die Notwendigkeit des Erwerbs um ihn schlingt, wird damit zu einem inneren, das die Ordnung des Gemeinschaftslebens umschliesst. Diese höhere Auffassung des Berufes nimmt also die erwerbende Arbeit in sich auf und veredelt sie.

Das Verständnis für das Gesamtleben der Gemeinschaft bildet die allgemeine Voraussetzung für jeden Einzelberuf. Dieses Verständnis wird durch die Allgemeinbildung, die Sache der Erziehungsschulen ist, vermittelt. Man könnte nun versucht sein zu meinen, dass die höhere geistige Bildung überhaupt genüge, um in den Beruf einzutreten. Der besondere Inhalt desselben werde in der Praxis selbst angeeignet. Dies ist aber nicht zutreffend. Die Allgemeinbildung sorgt nur für das Verständnis des menschlichen Lebens überhaupt und richtet den Blick auf die Gipfelpunkte dieses Lebens. Ihr Inhalt enthält keine fest umrissene, ganz bestimmte Lebensaufgabe. Die Allgemeinbildung muss also ihre Ergänzung in der Berufsbildung suchen; die Erziehungsschule muss in die Fachschule einmünden, um nach erfolgter Ausrüstung von hier den Eintritt in die besondere Berufssphäre zu gewinnen. Wollte man sich mit der Allgemein-

Digitized by Google

bildung begnügen, würde die Ausbildung des Berufes zu kurz kommen und das Erwerbsleben darunter leiden. Umgekehrt aber muss letzteres ebenfalls geschädigt werden, wenn die Gesamterziehung von vornherein auf sie zugespitzt und das gesamte Bildungswesen in ein System getrennter, selbständig arbeitender Fachschulen aufgelöst wird. Dieses System scheint auf den ersten Blick der Berufsarbeit besser angepasst zu sein, dem Satze nachgehend, dass man nicht früh genug die Jugend auf einen bestimmten Beruf zurüsten könne. Je früher, desto geschicktere Arbeiter werde man erhalten. Aber dies ist, wie wir sehen werden, ebenfalls nicht zutreffend. Vielmehr kommen wir auf unseren Satz zurück, dass jede Berufsbildung durch zwei Stufen hindurch gehen müsse: 1) durch die Stufe der Allgemeinbildung (Erziehungsschule) und 2) durch die Stufe der Fachschule. Denn erst durch die Anschauung der Einheit der Kulturarbeit, welche durch die organische Verbindung der wissenschaftlichen Bildungselemente im Lehrplan der Erziehungsschule gewährleistet und von der Fachschule unter Zuspitzung auf einen besonderen Beruf festgehalten wird, kann das Leben des einzelnen seine Vollendung erhalten und das Leben der Gemeinschaft immer höheren Stufen der Entwicklung zugeführt werden.

Sehen wir nun den Gründen im einzelnen zu, die uns bewegen, an der geschichtlichen Gruppierung festzuhalten, so werden wir zunächst hervorzuheben haben, dass der allgemeine, wissenschaftliche Unterbau breit und tief genug angelegt sein muss, um eine frühzeitige Einengung des geistigen Horizontes zu vermeiden. Denn es ist keine Frage, dass, wenn die wirtschaftliche Konkurrenz auf eine frühzeitig beginnende Fachbildung hindrängt, dies auf Kosten der Allgemeinbildung geschehen muss. Dadurch können zwar Fachvirtuosen gezüchtet werden, aber in Wahrheit doch nur mechanische stumpfe Köpfe, die sich trotz all ihres technischen Könnens nur im engen Umkreis ihres Faches halten und zu einer höheren Auffassung des Berufes sich nicht zu erheben vermögen.

Ein gesundes, vernünftiges Wachstum der Kulturarbeit des Volkes verlangt erst das Hinarbeiten auf einen freien offenen Blick für alle wichtigen Seiten menschlicher Betätigung, ehe die Verengerung auf ein bestimmtes Arbeitsgebiet erfolgt. Erst soll die Grundlage für die sittliche und religiöse Charakterbildung

Digitized by Google

so fest als nur möglich gelegt werden, ehe die praktische Richtung auf den Beruf den Gedankenkreis einengt und auf Einseitigkeit dringt. Erst Menschen, dann Spezialisten! Erst Bildung zu einer tüchtigen, zu allem Guten geschickten Persönlichkeit ohne Rücksicht darauf, ob dadurch ein Mensch zu diesem oder jenem Beruf geschickter werde, dann erst die Vorbereitung für ein bestimmtes Fach, in welchem die künftige Berufstätigkeit erblickt wird. Die in den Erziehungsschulen gewonnene Bildung geht in die Fachschulen über und das hier erworbene Wissen und Können in den Beruf und von da in die Kulturarbeit des Volkes. Das wahrhaft Wertvolle der allgemeinen Bildung bildet die Grundlage und zieht sich durch das ganze Leben hindurch. Es ist das freie, unmittelbare Interesse an allem Guten, die Wurzel aller energischen Kraftanstrengung und Aufopferung. Wo das mittelbare Interesse, der Gedanke an den Erwerb die Führung übernimmt, wird die Kraft der Persönlichkeit geschwächt und der Herrschaft der Leidenschaften das Tor geöffnet. Darum eine gute, feste allgemeine Grundlage, ehe die Teilung der Arbeit in den Berufszweigen beginnt und die Vorbereitung hierzu in den betreffenden Fachschulen gegeben wird.

Dafür spricht auch ein besonders praktischer Gesichtspunkt. Es ist wichtig, dass die Berufswahl nicht verfrüht werde, dass sie erst dann eintrete, wenn mit einiger Sicherheit erkannt wird, an welcher Stelle der Jüngling am besten seine Fähigkeiten verwerten kann. In der Erziehungsschule, die ein vielseitiges Interesse zu pflegen hat, ist Zeit gegeben, den Schüler kennen zu lernen, seine Befähigung zu beobachten und seine Neigungen und Wünsche zu hören. Der einzelne kann selbst sich ein Urteil bilden, wenn die Bilder nationaler Arbeit im Unterricht an ihm vorüberziehen, wo er mit seiner Arbeit am besten einsetzen soll. Wird die Entscheidung zu früh getroffen, so werden nicht selten Schüler in einen Beruf hineingedrängt, zu dem sie keine innere dauernde Neigung besitzen. Damit ist der Schaden ein doppelter, sowohl für den Stand wie für das einzelne Glied.

Ferner ist in der breiten Grundlegung, welche die Erziehungsschule gewähren soll, zugleich — wenigstens bis zu einem gewissen Grad — die Bürgschaft gegeben, dass die Volksgenossen einander näher bleiben, dass sie trotz der verschiedenartigsten Stellungen und Beschäftigungen das Verständnis für

Digitized by Google

einander und ihre Arbeit bewahren. Es ist für die nationale Einheit sehr wertvoll, wenn an der Überzeugung festgehalten wird, dass die nationale Kulturarbeit ein Ganzes ist, an dem jeder nach Kräften im Sinn und Geist einer sittlich gerichteten Persönlichkeit sich beteiligt. Nur zu leicht geht in dem Kampf ums Dasein, in dem Streit der Interessen der Gedanke an das Einigende verloren. Mit der zunehmenden Kultur und der zunehmenden Auseinanderlegung der einzelnen Arbeitsgebiete in immer kleinere Gruppen und Teile scheint die Zunahme der Trennung und Isolierung, der Spaltung in kastenartige Abschliessung, des Hochmuts und der Verständnislosigkeit für die Arbeit anderer unvermeidlich verbunden, wenn mit der steigenden Teilung der Arbeit die sittliche Kraft der Einigung und der Gedanke an die gemeinsamen Interessen der nationalen Arbeit nicht Schritt hält. Der Vollkörper beginnt aber zu kranken, wenn einzelne Glieder sich lostrennen, wenn sie kein Verständnis mehr für einander besitzen und statt zusammenzuwirken, sich entgegenarbeiten und sich entweder aus verwerflichem Hochmut oder einseitiger Interessenvertretung gegenseitig befehden.

Und dieser Niedergang wird um so eher eintreten, als im Bildungswesen das Gemeinsame, die idealen Grundlagen, die mit der allgemeinen Bildung gegeben sind, vernachlässigt oder zu sehr zurückgedrängt werden, um möglichst bald rein praktischen Gesichtspunkten der Nützlichkeit Platz zu machen. Wenn es wahr bleibt, dass die moralische Entwicklung über der intellektuellen und technischen Ausbildung steht und diese immerfort beherrschen muss, so wird man auch keinen Augenblick zweifelhaft sein können, dass die Allgemeinbildung, in der die sittliche wurzelt, vorangehen und Begleiter des Lebens bleiben muss. Jeder soll Interesse für alles Gute und Wissenswerte besitzen und in seinem Fache Tüchtiges leisten. Er soll Sinn und Empfänglichkeit bewahren für das, was in anderen Fächern gearbeitet wird, und dabei doch seine Stärke in der Vertiefung in ein Hauptfach suchen.

Trotz aller Spaltung der Arbeit nach Einzelberufen muss die Allgemeinbildung stark genug sein, die einzelnen Kulturbestrebungen zusammenzuhalten. Jeder muss so weit vorbereitet sein, dass er das Ganze der gesellschaftlichen Bestrebungen in seinen Gedanken zu umspannen vermag. Dabei be-

hält er offenen Blick und lebendigen Sinn für die Bestrebungen und Arbeiten anderer, wenn sie auch weitab von der eigenen Arbeitsphäre liegen. Er kann dann eingehen auf die Eigenart anderer, auf Bedeutung und Wert ihrer Arbeit. Dann arbeiten die einzelnen Berufstände nicht gegeneinander, wie dies oft bei mangelndem Gemeinsinn der Fall ist; dann achtet ein Zweig den andern in dem Bewusstsein, dass sie als Glieder eines Ganzen an einer Gesamtaufgabe tätig sind. Dann ist die Grösse und der Fortschritt des nationalen Gesamterfolges gesichert, der immer in Frage gestellt wird, wenn sich die Kluft zwischen den getrennten Arbeitsgebieten und ihren Vertretern erweitert.

b) Dreifache Gliederung

Ein weiterer Vorzug der bisherigen Entwicklung muss darin erblickt werden, dass die Schulorganisation sich der sozialen Schichtung des Volkes, wie sie mit der Arbeitsteilung zusammenhängt, angepasst hat. Wenn wir der Struktur der nationalen Gemeinschaft nachgehen, die wir als eine grosse Arbeitsgemeinschaft auffassen, so können wir drei Hauptgruppen unterscheiden, die sich schichtenweise mit fliessenden Grenzen und feineren Übergängen übereinander legen.

Die unterste Arbeitsgruppe wird gebildet von denen, die mit der Hand ihren Unterhalt verdienen und in engbegrenztem Kreis eine einfache Lebenshaltung geistig und wirtschaftlich führen. Es ist die Gruppe der Tagelöhner, der Fabrikarbeiter, der Klein-Bauern, der kleinen Handwerker. Hierher würden auch die Subalternbeamten zu zählen sein. Die mittlere Arbeitsschicht umfasst in der Stadt das wohlhabende Bürgertum, auf dem Lande den Grossbauern. Hierher gehören die Gewerbetreibenden, der Kleinkaufmann, das Kunsthandwerk, die mittleren Beamten. Die obere Arbeitsschicht wird von den Grosskaufleuten, den Grossindustriellen, den Grossgrundbesitzern, den höheren Staatsbeamten, den Gelehrten, den Offizieren und Schulmännern gebildet.

Diese Schichtung ist gewiss nichts zufälliges, sondern aus dem Wesen der Arbeit mit innerer Notwendigkeit hervorgegangen. Wenn auch die Grenzen zwischen den einzelnen Gruppen fliessende sind, so namentlich bei einzelnen Vertretern der Hauptgruppen, so lassen sich diese letzteren doch im ganzen

Digitized by Google

festhalten, weil sie dem Wesen der Arbeit entsprechen, die ebenfalls dreierlei Arten umfasst. Man kann sie bezeichnen als 1) die ausführende, 2) die bestimmende, 3) die schöpferische Arbeit.

1. Die ausführende Arbeit ist Sache desjenigen, der seine Hand- oder Körperfertigkeit in den Dienst eines Befehlenden und Anordnenden stellt. Diese Art der Arbeit hat etwas Mechanisches an sich, da sie sich fortwährend oder in Zwischenräumen in nahezu gleicher Weise wiederholt.

2. Bei der bestimmenden Arbeit kommt es nicht darauf an, was die Hand tut, sondern auf die Gedankenarbeit, die geleistet werden muss. Dabei ist die Kenntnis der Eigenschaften der Körper, die Einsicht in die wirtschaftlichen Zwecke und in die Verfahrungsweisen, um die Eigenschaften auszunutzen, Voraussetzung. Es ist die bestimmende Arbeit also gebunden an eine anordnende Intelligenz.

3. Die höchste Arbeitsleistung wird als schöpferische charakterisiert. Sie ist Sache des Erfinders im weiteren Sinn. Hier spielt das Genie eine Rolle, in der zweiten Gruppe das Talent, in der untersten die physische Arbeitskraft. Die oberste Arbeitsschicht zeichnet sich nun auch darin aus, dass ihre Leistungen Gemeingut werden. Sie ist die wahrhaft kulturfördernde Schicht. Ihre Arbeit ruht auf der Grundlage der schöpferischen Tätigkeit der vorausgegangenen Generationen und führt diese weiter durch Hinzufügung neuer schöpferischer Handlungen.

Die bestimmende Arbeitsleistung der mittleren Schicht bedeutet nur planmässige Wirtschaft zugunsten eines einzelnen, zur Förderung der eigenen Wirtschaft. Sie leitet dieselbe und stellt die Hände anderer dazu an und ist auch bestrebt, dem nachzugehen, wie einer das Ziel mit geringerem Kraftaufwand erreichen kann. Insofern hat sie mit der schöpferischen Arbeit etwas Verwandtes. Diese Verwandtschaft aber fehlt gänzlich da, wo die Arbeit getan wird ohne jede Originalität, nur auf den Befehl und die genaue Anweisung eines anderen hin.

Hiernach ist auch die Arbeit des Beamtentums eine dreifach gegliederte. Der Subalternbeamte ist der bloss ausführende Teil, der mittlere Beamte ordnet bereits selbständig mancherlei an, der Oberbeamte aber, der das Gesamtgetriebe des Staates überschaut und regelt, muss schöpferisch verfahren, wenn er Fortschritte einleiten will.

Digitized by Google

Durch diese Darlegungen wird die tiefere Grundlage ersichtlich, aus der die dreifache Schichtung in ein niederes, mittleres und höheres Fachschulwesen, das in seiner Gesamtheit die nötigen Arbeitskräfte für jeden Teil zubereiten will, hervorgegangen ist.

Dieser dreifachen Gliederung des Fachschulwesens entspricht nun auch eine gleiche Gruppierung des Erziehungsschulwesens. Deshalb unterscheiden wir auch hier niedere, mittlere und höhere Erziehungsschulen. Keine von ihnen will für einen speziellen Berufszweig vorbereiten, sondern nur für eine der drei Arbeitsphären der Gesellschaft. Soweit sind die Erziehungsschulen abhängig von der Gliederung des Fachschulwesens.

Ihre Abhängigkeit erstreckt sich allerdings nur auf die intellektuelle und technische Ausbildung. Unabhängig sind sie hinsichtlich ihrer religiösen und sittlichen Richtung. Hier kommt das rein Menschliche zum Ausdruck, die innerste Angelegenheit jedes einzelnen; dort aber der Hinblick auf das künftige Arbeitsgebiet, in das der einzelne später eintreten wird. Diese Rücksicht auf die Kulturarbeit der Gemeinschaft nötigt das Erziehungsschulwesen zu einer entsprechenden Gliederung, die es im Hinblick auf das Idealziel des Menschenlebens abweisen könnte. Nur das praktisch-reale Ziel zwingt zu engerem oder weiterem Rahmen der Erziehungsarbeit, zu einer kürzeren oder längeren Bildungszeit, zu einer grösseren oder geringeren Zahl der Bildungsmittel.

So einigen sich die verschiedenen Gruppen in dem Idealziel, während sie bei der praktischen Vereinzelung auseinandergehen. Das Idealziel, das ihnen den Charakter als Erziehungsschulen verleiht, ist bei allen das gleiche, wenn es auch nicht bei allen in gleicher Tiefe und Festigkeit angelegt werden kann.

Hierin liegt zugleich etwas ungemein Versöhnendes. Wenn die höchste Stufe innerer Bildung, die ein Mensch erreichen kann, in der Tüchtigkeit des Charakters, in der steten Übereinstimmung des Menschen mit sich selbst, gesehen wird, dann stehen Bauer und Edelmann, Arbeiter und Fabrikherr sich innerlich nahe, dann erhält das bekannte Wort: Vor Gott sind alle Menschen gleich, tieferen Sinn. Dann erkennen wir wohl die Gradunterschiede hinsichtlich der geistigen Bildung, die Weite oder die Enge des geistigen Horizontes, den Reichtum oder die

Digitized by Google

Armut von Gedanken, aber wir sehen zugleich, wie dies alles nur Folgen verschiedener Beanlagung, verschiedener Lebensstellung und Berufsarbeit sind, während das sich Gleichbleibende: die Wärme des Herzens, die Innigkeit des Gemütes, aus dessen Mitte sich der Charakter erhebt, den tieferen Wert des Menschenlebens bestimmt.

Durch diese Betrachtungen werden wir veranlasst, die Grundzüge der Gruppierung auch hier festzuhalten, wie wir es bei der Teilung in Erziehungs- und Fachschulen getan haben. Verbinden wir beide Gesichtspunkte mit einander, so können wir für das nationale Kultur- und Bildungsleben folgende Übersicht festhalten:

Kulturarbeit und Bildungswesen

A Untere Arbeitsschicht (Taglöhner, Fabrikarbeiter, Handwerker, Kleinbauer, Niederer Verwaltungsdienst)	B Mittlere Arbeitsschicht (Gewerbe, Kleinkaufmann, Grossbauer Mittlerer Verwaltungsdienst)	C Obere Arbeitsschicht (Grosskaufmann, Grossindustr., Militär, Gelehrtentum, Höherer Verwaltungsdienst)
		Höheres Fachschulwesen
	Mittleres Fachschulwesen	
1. Allg. Fortbildungsschule 2. Niederes Fachschulwesen	Realschule	Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule
Volksschule	Volksschule	Volksschule
Volkskindergarten		

2. Nachteile der bisherigen Entwicklung

a) Gefährdung der Einheitlichkeit des nationalen Schulwesens

Einen Reichtum von Schulgattungen hat die Entwicklung gezeitigt. In diesem Reichtum liegt die Gefahr der Trennung und Absonderung. Da das Schulwesen nicht nach einheitlichem Plan entworfen werden konnte, sondern in einem gewissen Abstande den jeweils hervortretenden Bedürfnissen des Volkslebens folgte, so wird es erklärlich, wie diese Schöpfungen, die nacheinander ins Leben traten und von Anfang an einen selbständigen Gang verfolgten, isoliert nebeneinander standen und für sich erwuchsen, ähnlich wie die Bäume in einer Pflanzschule. Nur einzelne Gattungen suchten Fühlung miteinander zu ge-

Digitized by Google

winnen, wie dies in vorstehender Tabelle zwischen Erziehungsschulen und den dazu gehörigen Fachschulgruppen hervortritt. Aber untereinander blieben die Erziehungsschulen einander fremd; ja selbst der Übergang von der einen zu einer anderen höheren Schule war und ist noch mit grossen Schwierigkeiten verknüpft. Für die Herstellung eines einheitlichen nationalen Bildungswesens hat die bisherige Entwicklung eher Schwierigkeiten als Hilfen bereitet. Sie hat mit ihren selbständig nebeneinanderstehenden Schulorganismen der sozialen Trennung nach Geburt und Besitz nur zu sehr Vorschub geleistet und den von unten aufstrebenden Talenten schon in der Abgeschlossenheit der einzelnen Schulgattungen schwere Steine in den Weg gelegt.

Ein ganz anderes Bild zeigt uns der Aufbau des Schulwesens in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Während bei uns die einzelnen Schulkategorien nebeneinander stehen, wächst dort eine aus der anderen hervor. Wir besitzen eine Reihe von Bäumen, dort ist es ein einziges, aus einem Stamme mit nach oben gerichteten Zweigen wachsendes Gebilde. Dies sei aus nachstehender Zeichnung ersichtlich:

17—20	University	Universität, techn. Hochschule
13—16	College	Ein spez. amerik. Gebilde, halb höhere Schule, halb Universität
9—12	High School	entspr. unseren Realschulen
5—8	Grammar School	entsprechend unseren 8. Klass-Bürgerschulen.
1—4 Schuljahr	Primary, Element. School	

In der unteren Volksschule beginnt jedes Kind; seiner Begabung, seinem Fleiss, seiner Energie steht es anheim, wie hoch es in dem Aufbau der Schulen, die aufeinander folgen und sich organisch aneinander schliessen, steigen will. Soviel Unvollkommenheiten im einzelnen diesem System auch anhaften mögen, so zeigt es jedenfalls den Gedanken eines einheitlich angelegten nationalen Bildungsganges in grossartigem Zuge durchgeführt. Dabei ist noch besonders zu beachten, dass der dar-

Digitized by Google

gelegte Gang gleichmässig für Knaben wie für Mädchen gilt, da man von jeher in den Vereinigten Staaten der Überzeugung gefolgt ist, dass beiden Geschlechtern in völlig gleicher Weise alle Bildungsmöglichkeiten offen stehen sollen. Die Forderung, dass einem jeden Kinde Gelegenheit geboten werden muss, zu einem Maximum persönlicher Kultur und zu sozialer Leistungsfähigkeit nach dem Mass seiner Anlagen und seiner Willensenergie sich auszubilden, ist in der amerikanischen Schulorganisation verwirklicht.

Wie weit wir, auf dem Boden einer tausendjährigen Entwicklung fussend, diesem Ideal nahe kommen können, sei in dem letzten Abschnitt gezeigt.

Hier sei noch darauf hingewiesen, dass bei uns die Trennung der einzelnen Schularten auch zu einer scharfen Absonderung der Lehrerkategorien voneinander geführt hat. In dem lebhaften Standesgefühl, eine besondere, für sich bestehende Schulgattung zu vertreten, ist das Gemeinbewusstsein, einem einzigen grossen Stande, dem Lehrstande, anzugehören, ganz verwischt worden. Der Gymnasiallehrer hat die Neigung, sich vom Realschullehrer, beide vom Volksschullehrer abzusondern; daneben will der Seminarlehrer, wie der Lehrer an „höheren Töchterschulen" etwas besonderes für sich bedeuten. Die Einheitlosigkeit wird noch vermehrt durch den Streit zwischen Lehrern und Lehrerinnen, die sich in zwei feindliche Lager gespalten haben. Diese Einheitlosigkeit in den Kreisen des Lehrerstandes ist menschlich, wohl allzu menschlich. Sie wird daraus erklärlich, dass der persönliche Egoismus stärker ist als der Gedanke an die gemeinsamen nationalen Aufgaben, die jedem Lehrer, gleichviel wo er arbeitet, zugewiesen sind. Wer die Lehrerinnenfrage vom nationalen Standort aus betrachtet, wird es nur begrüssen können, dass tüchtige, weibliche Arbeitskräfte mehr und mehr in die Erziehungsarbeit der Schule eintreten. Ein bisher brachliegendes nationales Arbeitskapital wird damit in Tätigkeit gesetzt. Die dadurch frei werdenden männlichen Kräfte können dafür an anderen Orten, namentlich innerhalb des steigenden Welt- und Kolonialverkehrs dem Vaterland dienstbar gemacht werden.

Wer die Lehrerinnenfrage vom nationalen Standpunkt aus betrachtet und diesen für den wichtigsten hält, dürfte zu folgenden Sätzen geführt werden:

Digitized by Google

1. Der öffentliche Schulunterricht ist im Prinzip ebenso Sache des Mannes wie der Frau, da das Wesen der erzieherischen Tätigkeit der Natur beider Geschlechter entspricht, wovon das Familienleben genugsam Zeugnis ablegt. Die Erziehungsarbeit in der Schule fordert genau so wie in der Familie weder vorwiegend männliche noch vorwiegend weibliche Kräfte, sondern eine friedliche Zusammenarbeit beider Geschlechter. Hierbei wird die Erziehung am besten gedeihen.
2. Die Tätigkeit der Lehrerin darf prinzipiell weder auf eine bestimmte Schulgattung, etwa die Mädchenschule, noch auf eine gewisse Altersstufe, etwa die ersten Schuljahre, beschränkt werden. Der weiblichen Arbeitskraft sollen alle Türen, vom Kindergarten bis in die Universität, offen stehen. Die Schulbehörden haben die Arbeitskräfte aus beiden Lagern zu nehmen und sie dahin zu stellen, wo ihre Befähigung am besten zur Wirkung kommt.
3. Die Zunahme der Lehrerinnen in Deutschland kann erst dann zur Gefahr für die gesamte Kulturarbeit werden, wenn ihre Zahl innerhalb der Lehrerkollegien die der Lehrer überwiegt. Das rechte Verhältnis beider Lehrgruppen muss in einer gleichmässigen Verteilung von Lehrern und Lehrerinnen sowohl an Knaben- wie an Mädchenschulen aller Art gesehen werden.
4. Diese prinzipielle Gleichstellung der männlichen und weiblichen Arbeitskräfte auf dem Gebiete der Schulerziehung ist an folgende Bedingungen geknüpft:
   a) Die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen muss in gleicher Weise erfolgen, sei es in getrennten oder in gemeinschaftlichen Anstalten.
   b) Die Gehälter der Lehrer und Lehrerinnen müssen unter der Voraussetzung gleicher Vorbildung, gleicher Arbeit und gleicher Stundenzahl gleich sein.

b) Kirche, Staat und Schule

In dem geschichtlichen Überblick (I. Teil) wurde dargestellt, wie die ersten Schulen in Deutschland auf dem Boden der Kirche erwuchsen und lange Zeit auch in ihrem Schatten geblieben sind.

Heute gehören die Schulen dem Staat. Den Besitzwechsel

Digitized by Google

haben die Universitäten eingeleitet. Ursprünglich auf dem weltfeindlichen, rücksichtslosen Idealismus der Cluniacenser fussend, dann die Stützen des Scholastizismus bildend, konnten sie auf die Dauer dem Geiste der Renaissance und des aufbrechenden Humanismus nicht widerstehen. Sie bildeten eine Aristokratie des Geistes heran, die strebsame Elemente aller Volkschichten in sich aufnahm. Damit begannen sie der Kirche gegenüber eine selbständige Stellung einzunehmen. Wenn sie auch noch unter geistlicher Leitung standen, so beruhten sie doch auf dem Gedanken, der immer siegreicher durchdrang, dass die Wissenschaft als solche eine selbständige Macht sei, die ihren eigenen Gesetzen zu folgen habe. So bereiteten die Universitäten die Überwindung der mittelalterlichen Ordnungen vor, aus denen sie selbst hervorangegangen waren.

Durch die Reformation wurde sodann der Prozess der Trennung der Schule von der Kirche beschleunigt. Durch sie wurde die Errichtung der Landeskirchen, verbunden mit dem Gedanken eines landesherrlichen Schulwesens, eingeführt. Dieses landesherrliche Schulwesen, anfangs mit den Landeskirchen eng verknüpft, machte sich im Laufe der Jahrhunderte mehr und mehr unabhängig von der Herrschaft und dem Einfluss der Kirche. Die Durchführung der allgemeinen Schulpflicht war Sache des Staates geworden. Mit der Einrichtung besonderer Schulbehörden trat das Schulwesen aus der Organisation der Kirche heraus und erhielt eine selbständige Stellung unter einer eigenen Behörde. In den Bestimmungen des „Allgemeinen Landrechts" 1794 heisst es: Universitäten und Schulen sind Veranstaltungen des Staates. Allmählich hatten mit der Ausbildung der Wissenschaften die Bildungsgüter einen so gewaltigen Umfang und eine so weitgehende Differenzierung erhalten, dass die Kirche nicht mehr die Weitergabe dieser Schätze an die kommenden Generationen zu übernehmen in der Lage war. Die weltlichen Wissenschaften hatten den Rahmen der kirchlichen Bildungsgüter gesprengt. Die weltliche Bildung eroberte sich ihre Selbständigkeit neben der kirchlichen und nicht selten im Gegensatz zu ihr. Deshalb fielen dem über die mittelalterliche Kirche hinausgehenden Staatsgedanken die gesamten Bildungsangelegenheiten und die Schulen zu.

Unter ihnen hatten sich zuerst die Universitäten von der

Digitized by Google

Kirche losgelöst; ihr folgten die höheren Schulen; nur die Volkschule blieb durch den Willen des Staates bis heute beinahe durchweg noch mit der Kirche verbunden. Der Staat benutzte sie als Aufsichtsbehörde, die billig zu haben war, trieb aber dadurch die Schule, die mit Recht nach der Fachaufsicht strebte, in einen ungewollten Gegensatz zur Kirche. Was letztere an äusserem Herrschaftsbereich aufrecht erhielt, büsste sie vielfach an innerer Anhänglichkeit ein. Und wo, wie in den Ostmarken, der Staat durch die Schule zu germanisieren suchte, wurde unter seinen Augen seine Absicht durch die Kirche vereitelt, ohne dass er auf den Gedanken kam, reine Bahn zu schaffen.

Hier liegt ein tiefer Schaden offen zutage, den die bisherige Entwicklung nur in einzelnen Kleinstaaten zum Segen der Kirche wie der Schule in konsequenter Weise beseitigt hat. Für die grösseren Staaten des Reichs muss die Hoffnung einer gründlichen Trennung beider Gebiete der Zukunft anbefohlen werden.

c) Bürokratie in unserm Schulwesen

Der Staat ist Schulherr geworden und er soll es bleiben. Die Kraft und Fruchtbarkeit der staatlichen Herrschaft hat Erfolge gezeitigt, wie sie andere Staaten, denen die Zentralisation fehlte, nicht aufweisen können. Aber die straffe Staatsorganisation hat doch nicht verhüten können, dass die Staatsmacht zuweilen zur Staatstyrannei wurde und das Schulregiment zur Schulbürokratie ausartete, sodass hie und da die Sehnsucht nach dem milden Zeitalter des Krummstabes erwachte. Die Schulbürokratie schnürte mit ihren Verordnungen nicht selten jede freie Bewegung innerhalb des Bildungswesens ein; ihre bis ins einzelne gehenden Vorschriften rückten die Gefahr geistiger Erstarrung nahe. Solche Übergriffe unterbinden, wenn sie auch in bester Absicht geschehen, nur zu leicht jede Selbständigkeit und damit auch alle Lust an der Arbeit. Sie sind da am Platz, wo unselbständige, wenig durchgebildete Lehrer als Handwerker arbeiten. Ihnen muss jeder Schritt befohlen werden. Wo aber ein gut durchgebildetes Lehrergeschlecht, das dem Ideal des pädagogischen Künstlertums nacheifert, an der Erziehung der Jugend sich abmüht, da muss die Schulregierung sich zurückziehen und Freiheit lassen. Nur unter dem Himmel der Freiheit werden die

Digitized by Google

Kräfte lebendig und arbeiten mit Lust und Freudigkeit. Die Ziele des Unterrichts soll zwar die oberste Schulbehörde bestimmen; aber die Wege dahin soll sie freigeben. Eingreifen darf sie nur da, wo es sich zeigt, dass die Ziele nicht erreicht werden, weil man verkehrte Wege geht. Da ist ihre Hilfe und ihr Rat am Platz. Also fein individualisieren heisst es nicht nur für den Lehrer seinen Schülern, sondern ebenso für das Schulregiment seinen Lehrern gegenüber.

Vor allem ist in einer fundamentalen Angelegenheit der Staat weit über seine Befugnisse hinausgegangen. Die Schrift Wilhelm v. Humboldts über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates 1792 ist leider zu wenig beachtet worden. Im VII. Kapitel führt er aus, wie alle Beförderung der Religion durch den Staat zwar gesetzmässige Handlungen hervorbringt, wie aber dieser Erfolg dem Staat nicht genügen darf. Überdies sei dieser Erfolg auch an sich ungewiss und durch andere Mittel besser erreichbar. Auch führe jenes Mittel so überwiegende Nachteile mit sich, dass schon diese den Gebrauch verbieten. Vor allem aber sei dem Staate gerade zu dem einzigen, was wahrhaft auf die Moralität wirke, zu der Form des inneren Annehmens von religiösen Wahrheiten der Zugang gänzlich verschlossen. Alles, was die Religion angehe, liege deshalb ausserhalb der Grenzen der Wirksamkeit des Staates.

Wenn dies wahr ist, so darf er in keinem Fall einen Zwang auf die religiöse Unterweisung ausüben. Es kann auch nicht Sache des Staates sein, den Charakter der Schule zu bestimmen, ob sie Konfessionsschule oder Simultanschule sein soll. Das Recht kann allein den Familien zukommen. Sie allein haben darüber zu entscheiden, in welcher Religion ihre Kinder erzogen werden sollen und ob sie überhaupt Religionsunterricht wünschen. Der Staat soll Gelegenheit bieten zum Religionsunterricht und soll ihn von Lehrern erteilen lassen, denen es innerste Herzenssache ist, aber zwingen zum Religionsunterricht sollte er nicht, weder Lehrer noch Schüler.

Die allzustraffe Zentralisation kann durch Anerkennung der Elternrechte in Schulsynoden und durch Heranziehung der Mithilfe der Gemeinden in Schulvorständen gemildert und in rechte Dezentralisation verwandelt werden. Auf diesem Punkt der Entwicklung sind wir in Deutschland angelangt. Einsichtige Staats-

Digitized by Google

männer sollten dies erkennen und die Zukunft sichern durch Freimachen und Heranziehen der Kräfte zur Mitarbeit.

Mit diesen Gedanken sind wir unserem letzten Abschnitt nahe gekommen, der von den positiven Vorschlägen für die Weiterbildung unserer Schulorganisation handeln soll.

Digitized by Google

III. Vorschläge zur Weiterbildung

1 Der einheitliche Aufbau unseres Schulwesens

Dass das Fachschulwesen vielfach gespalten sein muss, bedarf keines Wortes. Es hat sich der weitverzweigten Teilung der Arbeit anzupassen. Je feiner und durchgebildeter die einzelnen Zweige der nationalen Tätigkeit in Wissenschaft und Kunst, Industrie und Technik werden, umsomehr muss auch das Fachschulwesen dieser Durchbildung sich anschliessen und mit ihr Schritt halten.

Wohl aber könnte die Frage aufgeworfen werden, ob es nicht möglich sei, die nationale Einheit in einer einzigen, alle Kinder des Volks in gleicher Weise umfassenden Erziehungsschule zum Ausdruck zu bringen, um die im Volke schlummernden Arbeitskräfte auf das höchste und zugleich gleichmässigste zu spannen. In der Tat, es ist ein anziehender Gedanke: Allen Kindern des Volkes, ob reich, ob arm, ob hoch oder niedrig geboren, die gleiche Unterweisung in einer einzigen Art nationaler Erziehungsschule zuteil werden zu lassen. Aber so erhebend dieser Gedanke ist, so können wir ihm doch nicht weiter nachgehen, da er unzweckmässig und undurchführbar ist. Zwei durchschlagende Gründe sprechen gegen ihn: 1) die notwendige Teilung der Arbeit, mit der aller Kulturfortschritt verbunden ist, und 2) die Verschiedenheit der Naturanlagen der Kinder.

Gehen wir letzterem Grunde nach, so haben wir es mit unüberwindlichen Schwierigkeiten zu tun. Die Verschiedenheit der Anlagen macht sich in der Erziehung so stark geltend, dass man zu ihrer Berücksichtigung, mag man wollen oder nicht, gezwungen ist. Nach der physischen und psychischen Ungleichheit aber richtet sich auch das Mass des Aufsteigens. Nicht

Digitized by Google

alle können zu gleicher Höhe der Bildung emporgehoben werden. Die Natur legt hier ihr Veto ein, dem sich der beste Wille des Erziehers beugen muss. Nach den verschiedenen Anlagen werden nun auch die Schularten sich richten müssen, insofern sie geringere oder höhere Anforderungen in ihre Lehrziele aufnehmen. Hiernach müsste dann unsere Jugend verteilt werden. Die Tiefe und Kraft ihrer Anlagen müsste das Bestimmende sein, weil dies allein im Hinblick auf die Kulturarbeit und die Entwicklung des einzelnen das Ausschlaggebende ist, nicht Geburt, nicht Besitz. Freilich spielen, wie wir gesehen haben, die letztgenannten Faktoren weit stärker, als es wünschenswert ist, in die Unterweisung der Jugend hinein. Den Kindern der oberen Schichten ist durch Stand und Besitz von vornherein ein weiter Vorsprung eingeräumt, gegen den sich innerhalb unserer gesellschaftlichen Verhältnisse auch nichts tun lässt. Was geschehen kann und was geschehen sollte, ist dies, dass begabten Kindern der unteren Stände der Aufstieg in die höheren Erziehungs- und Fachschulen möglichst erleichtert werden müsste im Interesse dieser Kinder wie im Interesse unseres Volkstums, dessen führende Kreise eine stete Erneuerung durch fortwährenden Zufluss aus den unteren Schichten nötig haben für die abgebrauchten Kräfte, die beiseite geschoben werden müssen, um keinen Stillstand in der Entwicklung unserer Kulturarbeit eintreten zu lassen.

Und diese letztere, welche, wie schon mehrfach betont wurde, auf Teilung der Arbeit beruht, verlangt ebenfalls eine Teilung der Schulen, die für die einzelnen Zweige in zweckmässiger Weise vorarbeiten. So entstehen vielerlei Fachschulen, die mancherlei Unterschiede innerer und äusserer Art aufweisen. Wegen dieser Verschiedenheit können sie sich nicht auf einer einzigen Erziehungsschulart aufbauen, denn sie würden darunter viel zu sehr leiden, sondern sie fordern nun auch eine Auseinanderlegung der Erziehungsschulen in verschiedene Gruppen mit engerem und weiterem Rahmen. Die Fachschule kann nur etwas leisten, wenn sie zweckmässig vorbereitete Schüler erhält. Die Vorbildung muss in Beziehung zur Fachschule stehen.

Die Konsequenz dieses Gedankens würde nun sein, dass jede einzelne Art von Fachschulen auch eine besondere Art der Erziehungsschule verlangte. So weit braucht aber die Zerlegung

Digitized by Google

nicht zu gehen. Ihr widerstreitet der Gedanke des einheitlichen Schulsystems, den wir nicht aufgeben wollen. Wenn wir auch gesehen haben, dass eine Differenzierung des Schulwesens durch die Rücksicht auf die Natur und durch die Rücksicht auf die Kultur geboten ist, so muss demgegenüber doch auf die grundlegenden Gedanken, die die Schulorganisation durchziehen, verwiesen werden. Zu diesen gehört vor allem die Forderung der einheitlichen Gestaltung des Schulwesens im Interesse des Zusammenhalts unseres Volksganzen in geistiger und sittlicher Beziehung.

2 Die allgemeine Volksschule

Erinnern wir uns der Teilung des Fachschulwesens in drei grosse Abteilungen, so werden wir nach dem Gesagten nicht fehl gehen, wenn wir auch für die Erziehungsschulen drei entsprechende Gruppen fordern. Überdies hat die geschichtliche Entwicklung sich bereits für solche Dreiteilung festgelegt.

Bei dieser Dreiteilung des Erziehungsschulwesens ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass die drei Arten von Erziehungsschulen aus einer gemeinsamen Grundschule herauswachsen. Denn ehe die Erziehungsschulen sich teilen müssen im Hinblick auf das Fachschulwesen, um eine besondere Art der Allgemeinbildung zu vermitteln, beschäftigen sie sich alle gleichmässig mit denselben Bildungselementen, nämlich mit den elementaren Grundlagen unserer Bildung. Alle drei Gruppen gehen auf eine allgemeine Grundschulung zurück, die bei allen die gleiche ist, die deshalb auch in einer allen gemeinsamen Grundschule zusammengefasst werden kann. Irgendwelche innere Gründe für eine Zerlegung der Erziehungsschulen vom ersten Schuljahr ab lassen sich schlechterdings nicht finden, oder wo sie etwa gefunden werden, nicht aufrecht erhalten.

Wenn wir unsere Schulorganisation von unten her betrachten, so wird als erste Schulart uns die allgemeine Volksschule entgegentreten, wie sie in Süddeutschland ja seit langem schon besteht. In ihr sind die Kinder aller Bevölkerungsklassen zu gemeinsamem Unterricht vereinigt, solange, bis die Rücksicht auf den Besuch einer besonderen Gruppe von Fachschulen zur Trennung in verschiedene Gruppen mahnt. Diese allge-

Digitized by Google

meine Grundschule soll anzeigen, dass das nationale Bildungswesen aus einer gemeinsamen Wurzel entspringt; dass das Interesse aller Volksgenossen hier einen allen gleich wertvollen Beziehungspunkt besitzt, in dem sich die verschiedensten Arbeitsgebiete und Lebensauffassungen zusammenfinden können. Dass die gegenseitige Entfremdung der einzelnen Klassen, die Zerklüftung der arbeitenden Stände eine nationale Gefahr ist, haben alle, die es mit dem Vaterland ernst meinen, erkannt. Es werden deshalb auch mancherlei Mittel in Bewegung gesetzt, um der Entfremdung der einzelnen Berufstände zu steuern. Unter diesen Mitteln befindet sich nun auch die Forderung, dass alle Kinder in einer gemeinsamen Grundschule den ersten Unterricht empfangen sollen. Diese Einrichtung hat somit einen sozial-politischen Hintergrund. Nicht als ob mit der Durchführung dieser Forderung alle soziale Ungleichheit aufgehoben wäre. Ein Universalmittel ist es nicht und kann es nicht sein. Es ist nur eine unter vielen Massnahmen, den Gemeinschaftsgeist zu pflegen und den Gedanken der nationalen Zusammengehörigkeit Wurzel fassen zu lassen, um einer weiteren Zerklüftung vorzubeugen.

Man hat nun mancherlei Einwände dagegen erhoben, die einer kurzen Betrachtung zu unterwerfen sind. Zuerst hat man gesagt, es läge die Gefahr der Sittenverderbnis nahe, der die Kinder der besseren Kreise durch den Besuch der allgemeinen Volksschule ausgesetzt seien. Wir müssen es aber als einen bedauerlichen Irrtum bezeichnen, wenn angenommen wird, dass die Kinder der minder wohlhabenden Klassen im allgemeinen sittlich niedriger stünden. Es ist nicht so, dass die Begriffe reich und gut, arm und schlecht, sich decken. Die innere Gesittung in den höheren Kreisen lässt mindestens ebensoviel zu wünschen übrig, als in den unteren Volksklassen. Zugegeben ist, dass die Kinder der sogenannten besseren Kreise äusserlich besser gesittet sind. Das ist nun im Interesse des guten Beispiels nur zu begrüssen. Die gesitteten Kinder können auf die ungesitteten durch ihr besseres Verhalten einen höchst heilsamen und in sozialer Hinsicht sehr erwünschten Einfluss ausüben.

Diese Ansicht hat auch im preussischen Abgeordnetenhaus mehrfach kräftige Unterstützung gefunden. Der Kultusminister

Digitized by Google

Dr. Bosse sprach sich u. a. in warmen Worten für den Besuch der allgemeinen Volksschule und für die Beseitigung der sog. Vorschulen aus: „Es hat seine grossen Vorzüge, die Kinder zunächst in die allgemeine Volksschule zu schicken und seine sehr grossen Nachteile, durch die Vorschule schon die Kinder nach Ständen und in ihren Anschauungsweisen zu trennen, zu Zeiten, wo dieselben dafür noch nicht reif sind und wo dafür ein spezielles Bedürfnis noch nicht besteht."

Ein Einwand von psychologischer Seite wiegt schwerer. Es ist Tatsache, dass der Klassenunterricht am besten da gedeiht, wo er auf möglichst gleichmässige Vorstellungskreise nach Umfang und Inhalt rechnen darf. Dies ist der Fall bei Kindern, die annähernd derselben Lebenssphäre entsprossen sind, namentlich bei Kindern der sogen. besseren Gesellschaft. Sie bringen ohne Zweifel einen weit reicheren Anschauungs- und Vorstellungsschatz mit in die Schule, als die Kinder der arbeitenden Bevölkerung, die vielfach sich selbst überlassen, von den Eltern vernachlässigt, einen merkwürdig geringen Vorstellungs- und Erfahrungskreis besitzen — also einen grossen Abstand aufzeigen von den Kindern gebildeter Familien. Diese Verschiedenheit bereitet dem Unterricht grosse Schwierigkeiten, wenn die Kinder der verschiedenen Lebenssphären ihren ersten Unterricht gemeinsam erhalten sollen.

Die Berechtigung dieses Einwandes zugegeben, fragt es sich aber doch, ob man nicht einer allzugrossen Verschiedenheit durch besondere Veranstaltungen vorbeugen könne.

Dies ist der Fall durch Einrichtung von Volkskindergärten. Dass Fröbel (1782—1852) hier zuerst mit grossem Erfolg vorgegangen ist, dürfte bekannt sein. Er verlangte eine dem Kindesalter und seinen Bedürfnissen entsprechende Beschäftigung, um den schon früh erwachenden Tätigkeitstrieb der Kinder in rechter Weise zu befriedigen und ihre Kräfte planmässig zu entwickeln. Dies erwartete er vor allem durch das Spiel der Kinder. Auch zur Übung der Körperkräfte soll der Kindergarten dienen und die Kinder zu geselligem Verkehr und geselligen Tugenden erziehen. Fröbel gab nach allen Seiten hin tiefgehende Anregungen für die Entwicklung der Kinder vor dem Eintritt in die Schule, die auf fruchtbaren Boden fielen, die Kindergartensache verbreiteten und weiter verfolgten

Digitized by Google

als Vorarbeit für die Schule, die auf dem im Kindergarten gelegten Grund weiterbauen soll.

Allerdings hat es dem Fröbelschen Kindergarten auch nicht an Gegnerschaft gefehlt. Das Verbot der Kindergärten in Preussen, aus dem angeblichen Atheismus Fröbels hergeleitet, wurde zwar aufgehoben, aber es machte sich dafür eine pädagogische Gegenströmung geltend, die sich namentlich auf zwei Gründe stützt: 1) Es ist Sache der Mutter, die leibliche und geistige Pflege des Kindes bis zum Eintritt in die Schule zu übernehmen. Sie ist die natürliche Lehrerin und Pflegerin ihrer Kleinen; niemand sollte sie dieses Amtes entbinden. 2) Das Kindergartensystem, nach Fröbel bearbeitet und ausgebaut, hat sich nicht frei gehalten von mannigfachen Auswüchsen, theoretischen Künsteleien und kleinlichen, manirierten Quälereien. Auch soll es vielfache Anticipationen sich zu Schulden kommen lassen, dem Schulunterricht vorgreifen, überhaupt mehr den Charakter des Unterrichts, als den des Spiels tragen. Damit aber stifte es mehr Unheil als Segen.

Diese Gegnerschaft hat ihre Berechtigung, weil sie einmal die Mütter auf ihre Pflichten hinweist, die ihnen der Kindergarten nicht abnehmen darf und soll, und das andremal auf die natürlichen Schranken, die dem vorschulpflichtigen Alter gesteckt sind. Aus dieser Opposition aber eine gänzliche Verwerfung des Kindergartens herzuleiten, geht viel zu weit, weil viele Mütter, in dem Kampf ums Dasein hineingezogen, nicht die Zeit finden, sich um ihre Kinder zu kümmern. Der „Volkskindergarten", in Form erweiterter Familien eingerichtet, wird dadurch zu einer grossen Wohltat und hilft mit die Durchführung der „Allgemeinen Volksschule" vorzubereiten und die Hebung und Besserung der unteren Volksschichten erfolgreich einzuleiten.

3 Der gemeinsame Unterbau für die höheren Schulen

Wenn wir die nationale Idee hoch halten und sie als das bestimmende betrachten, müssen wir als erste Forderung für den Aufbau eines nationalen Schulwesens an der Verwirklichung einer allgemeinen Grundschule festhalten.

Aber dies ist nicht genug. An die allgemeine Volksschule

Digitized by Google

muss sich ein gemeinsamer Unterbau für die mittleren und höheren Schulen anschliessen, um die Entscheidung, zu welcher Fachschulgruppe der Zögling nach Begabung und Neigung geführt werden soll, soweit hinauszuschieben, bis sie mit einiger Sicherheit gefällt werden kann. Mit Rücksicht auf den Gedanken, der nationalen Kulturarbeit die besten Arbeiter zu gewinnen, treten wir für den gemeinsamen Unterbau nach dem Frankfurter System, das eine Erweiterung des Altonaer darstellt, ein:

Auf Grund eines dreijährigen Elementarunterrichts folgt ein für Gymnasium und Realschulen gemeinsamer dreijähriger Unterbau; darauf setzt sich ein sechsjähriges Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule auf. Der fremdsprachliche Unterricht fängt mit dem Französischen an, je 6 Stunden in Sexta, Quinta, Quarta; von da ab je 2 Stunden durch die Gymnasialabteilungen hindurch. Das Lateinische beginnt in Untertertia mit 10, in Secunda und Prima mit je 8 Stunden, zusammen in den 6 Jahrgängen 52 Stunden, während die neuen preussischen Verordnungen für das Vollgymnasium 62 ansetzen. Das Griechische beginnt in Untersecunda und wird vier Jahre mit je 8 Stunden getrieben, im ganzen also 32 Stunden gegenüber 36 Stunden im Vollgymnasium. Englisch und Hebräisch sind von Obersecunda an fakultativ, je 2 Stunden wöchentlich.

Die Vorzüge dieser Einrichtung bestehen ausser den genannten noch darin, dass das gehäufte Nebeneinander der Sprachen in ein Nacheinander verwandelt wird. Die erste Fremdsprache bleibt für drei Jahre die einzige; sie soll eine moderne, lebende Sprache sein, weil sie auf empirisch-induktivem, d. i. auf natürlichem Weg gelernt werden kann. Dann tritt das Lateinische ein und nach abermals zwei Jahren das Griechische. Die Vorteile, die aus dem gemeinsamen Unterbau der höheren Schulen entspringen, kommen — darauf soll hier besonderer Nachdruck gelegt werden — in erster Linie dem Gymnasium zugute; denn der altsprachliche Unterricht wird erst dann begonnen, wenn über die Befähigung des Schülers ein sicheres Urteil sich gebildet hat. Das Reformgymnasium braucht sich nicht mehr mit ungeeigneten Zöglingen herumzuschlagen. Der Unterricht in den alten Sprachen kann dann in ganz anderer Weise betrieben werden. Zwar greifen die Sextaner gewöhnlich mit grossem Eifer das Lateinische an und bleiben auch dabei.

Digitized by Google

solange der Reiz der Neuheit dauert. Dann aber kommt sehr bald die Zeit, wo nur durch häusliche Nachhilfe bei einer Anzahl von Schülern das Fortkommen gesichert ist. In den mittleren Klassen breiten sich öde, langweilige Strecken aus und erst in den oberen belebt sich wieder der Eifer, wiewohl hier die Klagen über mangelnde Sicherheit in den Formen beinahe stereotyp geworden sind. Wir begrüssen deshalb die Zusammendrängung der Zeit für den altklassischen Unterricht auf sechs Jahre. Der Unterricht wird intensiver und schreitet rascher und sicherer fort. Vor allem werden sich die grossen Vorteile dieser Einrichtung dann zeigen, wenn die Ansprüche auf stilistische Leistungen in der Abiturientenprüfung fallen gelassen und Zeit und Kraft der Schüler allein für die Einführung in die Lektüre der Schriftsteller verwendet werden. Denn die grössere Reife der Schüler befähigt sie, rascher und besser in sie einzudringen. Auch fällt dann die Öde der Übungsbücher hinweg, die mit Rücksicht auf das jugendliche Alter der Schüler zurecht gemacht werden mussten, um grammatische Regeln und Formen an ihnen zu üben. Der Inhalt war daher gleichgültig. So fing die Geistlosigkeit bereits beim Eintritt in das Gymnasium an. Die Reformschulen können die Schüler sofort zu den Klassikern führen; sie nötigen den Lehrer zu einer methodischen Bearbeitung tiefergehender Art, aus der ein kräftigeres geistiges Leben bei den Schülern hervorgeht, als dies bei der hergebrachten, langgezogenen Behandlung des Latein zu geschehen pflegt.

So greifen sozialpolitische und didaktische Vorzüge ineinander, von denen nur die wichtigsten hier herausgegriffen wurden, um zu zeigen, dass der gemeinsame Unterbau für die höheren Schulen aus nationalen Gründen gefordert werden muss. Sie sind stärker als alle Bedenken, die gegen ihn erhoben worden sind. Die Richtung auf eine Vereinfachung und Durchführung einer grösseren Einheitlichkeit ist in unserem Schulwesen erwacht und wird nicht wieder zum Schweigen gebracht werden.

4 Zusammenstellung unserer Vorschläge

Unsere Vorschläge knüpfen an Forderungen an, die der unerschrockene Prophet des 17. Jahrhunderts mitten unter den Drangsalen des 30jährigen Krieges in seiner Didactica magna verkündete. Hier baut Comenius seine Schulorganisation im

Digitized by Google

27. Kapitel in folgender Weise auf: Er nimmt eine Bildungszeit von 24 Jahren an: von der Kindheit bis zum Mannesalter und teilt die Jahre des aufsteigenden Alters in vier Stufen: die Kindheit, die Jugend, das Jünglingsalter, das angehende Mannesalter. Einer jeden Stufe weist er einen Zeitraum von 6 Jahren zu und eine besondere Schule:

I. Kindheit, 1.—6. Lebensjahr, der Mutterschoss (Mutterschule);
II. Jugend, 6.—12. Lebensjahr, die Elementarschule oder die öffentliche deutsche Schule;
III. Jünglingsalter, 12.—18. Lebensjahr, die lateinische Schule oder das Gymnasium;
IV. Das angehende Mannesalter, 18.—24. Lebensjahr, die Akademie (Universität) und Reisen.

Und zwar, so fährt Comenius fort, eine Mutterschule in jedem Hause; eine deutsche Schule in jeder Gemeinde, jedem Dorf und Flecken; ein Gymnasium in jeder Stadt; eine Akademie in jedem Königreich oder auch jeder grösseren Provinz.

Die niederen Schulen, die Mutterschule und die deutsche Schule, bilden die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts; die lateinische soll vorzugsweise die Jünglinge heranziehen, die nach höherem als der Erlernung eines Handwerks trachten; die Akademien endlich sollen denen, die Lehrer und Leiter der anderen sein sollen, ihre Bildung geben, sodass den Kirchen, Schulen, Staaten niemals geeignete Lenker fehlen.

Wenn diese Vorschläge, die mehr als 250 Jahre zurückliegen, in ihrer Einfachheit für unsere Verhältnisse nicht mehr zutreffen, so ist der Geist, der aus ihnen spricht, ein unvergänglicher. Er durchdringt auch die Organisation, die wir im Vorausgegangenen dargelegt haben und in nachstehender Tabelle übersichtlich vorführen. Dabei betonen wir, dass wir wie Comenius die 6-Zahl im Aufbau festhalten, da sie zudem aus der historischen Entwicklung sich ergeben hat.

Nachstehende Tabelle gibt eine Zusammenstellung der im Vorausstehenden gemachten Vorschläge zu einem organisatorischen Weiterbau. Hierzu seien folgende erläuternde Bemerkungen hinzugefügt.

1. Ein gemeinsamer Unterbau, die allgemeine Volksschule, ist hier auf sämtliche Schulen ausgedehnt worden. Sie umfasst

Digitized by Google

einen sechsjährigen Kursus und ist insofern in zwei Gruppen gespalten, als für einen Teil der Kinder, die auf höhere Schulen übergehen wollen, vom 4. Schuljahr ab Unterricht in der französischen Sprache eingerichtet wird. Der Unterricht in dieser Grundschule sei für beide Geschlechter gemeinsam.

2. Mit dem 7. Schuljahr tritt die Trennung der Schüler ein, und zwar in folgender Weise:

1) Ein Teil besucht, der achtjährigen Schulpflicht genügend, die beiden Oberklassen der Volkschule, um dann entweder in die allgemeine Fortbildungsschule oder in das niedere Fachschulwesen einzutreten.
2) Ein zweiter Teil tritt in die vierklassige Realschule ein, um sich dann im mittleren Fachschulwesen weiter zu bilden.
3) Die dritte Gruppe geht in die höheren sechsklassigen Erziehungsschulen über, sei es
   a) in die Oberrealschule oder
   b) in das Gymnasium, von wo der Eintritt in das höhere Fachschulwesen erfolgt.

Das Realgymnasium ist in dieser Tabelle ausgeschieden. Soweit und solange der Lateinunterricht in der Realschule noch in Betracht kommt, kann die Oberrealschule einen fakultativen Unterricht hierfür einrichten. Die höheren Erziehungsschulen scheiden sich in eine antik-klassische und modern-sprachliche Richtung. Diesen beiden Richtungen entsprechen die beiden genannten höheren Anstalten.

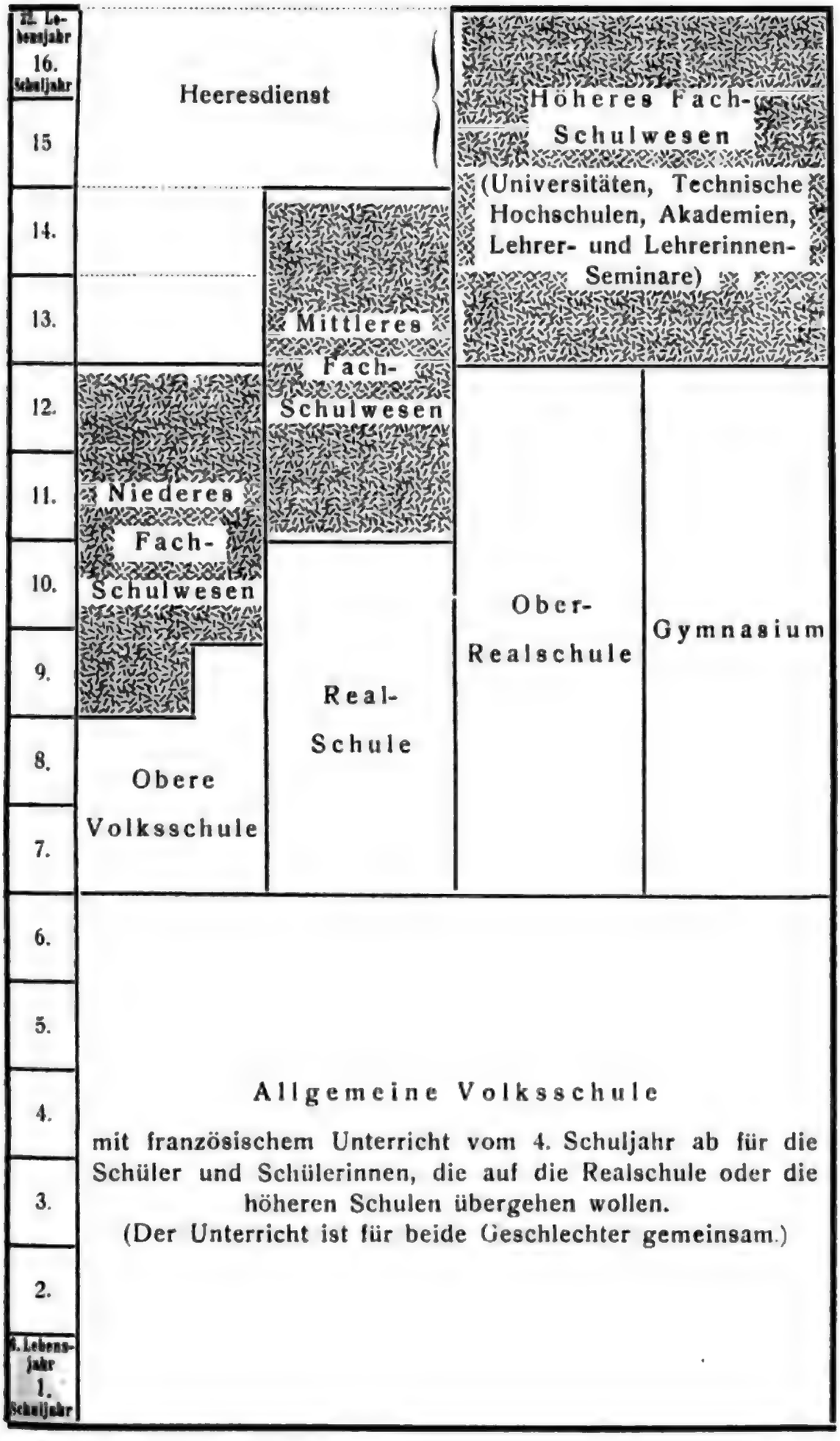
Einen besonderen Vorzug der vorliegenden Organisation müssen wir noch darin erblicken, dass der Gesamtaufbau in kleinere Schulgänge zerlegt ist. Er will dadurch dem Schulkasernentum, einem Krebsschaden unseres öffentlichen Schulwesens, entgegentreten und fordert damit zusammenhängend selbstverständlich nur kleine, übersehbare Schulklassen, die in keiner Schule die Zahl von 40 Zöglingen übersteigen sollten.

Zu diesen Forderungen seien folgende noch hinzugefügt:

1. Die zwei Arten höherer Schulen, Gymnasium und Oberrealschule, werden in ihren Berechtigungen vollständig einander gleichgestellt.

2. Zeugnisse zur Befähigung zum Einjährigen-Dienst werden nur am Ende des Gesamtkursus einer höheren Erziehungs-

Digitized by Google



Digitized by Google

schule, Realschule, Oberrealschule, Gymnasium oder nach Absolvierung einer gehobenen Fachschule ausgestellt.

3. Die Reifeprüfung wird prinzipiell beseitigt und nur in Ausnahmefällen eingerichtet.

4. Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter kann auch auf die mittleren und höheren Schulen ausgedehnt werden, wie dies bereits in Baden, Württemberg, Hessen, Oldenburg u. a. der Fall ist.

5. Der Eintritt in den Heeresdienst vereinigt die Zöglinge der verschiedenen Schulgattungen wieder. So ist der Anfangspunkt und die Schlusstufe der jugendlichen Ausbildung gemeinsam für alle Kinder des Volkes. Die Erziehung im Heere bildet den Schlusstein der nationalen Ausrüstung und verkörpert den Gedanken der nationalen Einheit und Zusammengehörigkeit aller Glieder. Wie dies am besten zu geschehen hat, wird in dem dritten Teil dieses Buches dargelegt werden.

Die vorstehenden Forderungen zielen, wie man leicht ersieht, auf die Gewinnung einer grösseren Bewegungsfreiheit für die Innenarbeit unserer Schulen, von der die weiteren Abschnitte dieses Buches handeln. Nachdem wir Deutsche mit Hilfe staatlichen Zwanges uns auf den jetzigen Stand der Entwicklung hinaufgehoben haben, ist der Zeitpunkt gekommen, diesen Zwang in einer Reihe von Massnahmen aufzuheben und eine grössere Freiheit zu gestatten. Die Furcht, dass wir dadurch von der erreichten Höhe herabsinken würden, ist durchaus ungerechtfertigt. Vielmehr muss die Sorge als berechtigt angesehen werden, dass die bisherigen Mittel unserer Schulpolitik nunmehr auf Züchtung der Mittelmässigkeit hinauslaufen und die nationalen Kräfte eher lahmlegen als fördern.

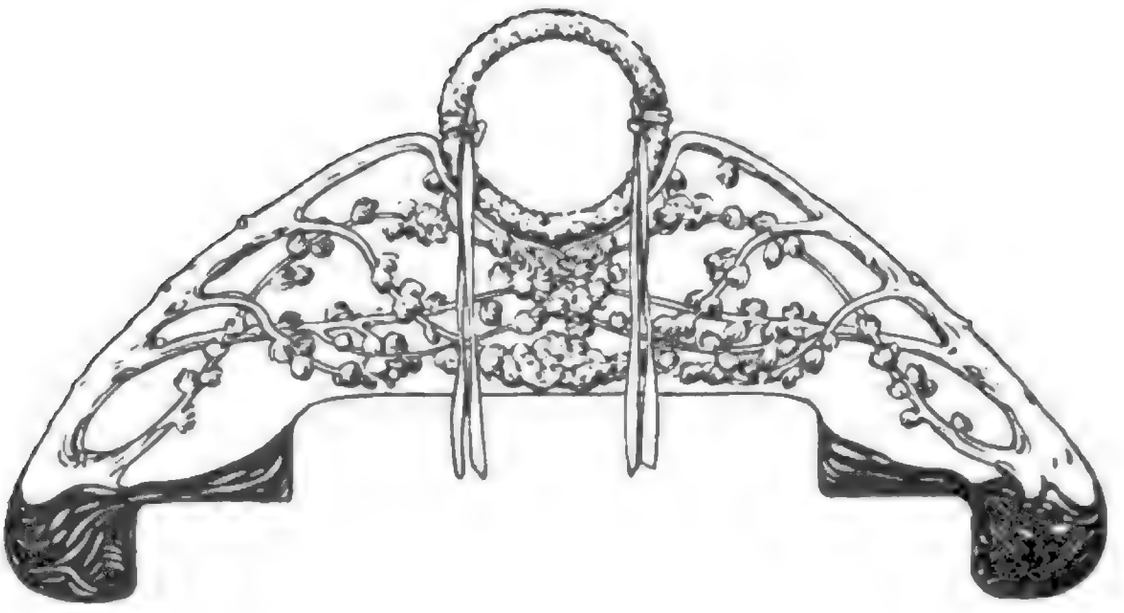
In Betrachtung der vorstehenden Übersicht tritt uns nicht eine Einheitschule, wohl aber ein einheitliches nationales Schulsystem entgegen, das auf unserem Boden erwachsen, den Rahmen abgeben will, damit die Ideale des deutschen Volkes verwirklicht werden können. Mit dem Gedanken, dass die verschiedenen Schularten doch bis zu einem gewissen Grad ineinander zu greifen haben, dass sie einen einheitlichen Organismus bilden, verbindet sich der Blick auf die gemeinsamen grossen Ziele, an deren Verwirklichung jede Schulart mitzuarbeiten hat. Die Grösse und die Wucht unseres nationalen Bildungswesens soll bei aller

Digitized by Google

Verschiedenheit im einzelnen darin bestehen, dass alle Anstalten sich als Glieder einer gemeinsamen umfassenden Organisation fühlen, dass sie zusammenstehen müssen. In dem gewaltigen Arbeitskreis, der die Erziehung des heranwachsenden Geschlechts umfasst, darf kein Teil sich rühmen, dass seine Tätigkeit die massgebende und höchste sei; der einzelne ist ein dienendes Glied des Ganzen, so wie ein Instrument innerhalb der Symphonie wohl eine gewisse Selbständigkeit besitzt, aber sich dem Ganzen willig einordnen muss, wenn nicht der Totaleffekt gestört werden soll.

Diese Einheitlichkeit tritt, wie wir sehen, äusserlich in dem planmässigen Aufbau des Schulwesens hervor. Zu ihr muss sich nun die Einheitlichkeit in der Schularbeit gesellen. Sie wird gewährleistet durch die prinzipielle Anerkennung des nationalen Erziehungszieles und durch die prinzipielle Durcharbeitung der Erziehungsmittel, unter denen die Lehrpläne eine hervorragende Rolle einnehmen.

Was die Unterrichtsarbeit und die erzieherische Kraft der Schulerziehung im engeren Sinne für die nationale Bildung zu leisten vermag, wird in den nachstehenden Abschnitten einzeln dargelegt werden. Dort soll nachgewiesen werden, wie der äussere Rahmen des organischen Schulaufbaus mit wertvollem Inhalt gefüllt wird, um das höchste zu leisten, was ein Volk von seinen Schulen verlangen kann. Aber das Schulwesen muss in seiner Organisation der Schularbeit entgegenkommen. Ersteres bildet die Grundlage; nun muss das Weitere sich daran anschliessen, um die Schulen zu wirksamen Instrumenten der Entwicklung unseres Volkstums zu machen.



Das Mädchenschulwesen

Von Dr. phil. Gertrud Bäumer in Berlin

I Die Entwicklung des Mädchenschulwesens

1 Das Erziehungsschulwesen

Viel später als die Erziehung der Knaben hat sich die der Mädchen von der Familie losgelöst. Wenn sich in der Knabenerziehung schon bei einigermassen entwickelteren Kulturverhältnissen die Familie als einziger Erzieher unzulänglich erwies und sich die Notwendigkeit herausstellte, durch die Schule eine gewisse allgemeine Grundlage für die späteren Erwerbs- und Kulturaufgaben der einzelnen zu legen, so schien für die Mädchenerziehung noch Jahrhunderte lang das vollkommen ausreichend, was die Mutter durch die Einführung in die Arbeitspraxis des Hauses leisten konnte. Die Frau ist ja überhaupt auf ihrem Arbeitsfelde erst sehr viel später von der Macht der vielfältigen sozialen Arbeitsteilung ergriffen worden. Durch Jahrhunderte unsrer deutschen Geschichte ist ihr Wirkungskreis sich gleich geblieben, und um ihn auszufüllen, bedurfte sie einer Bildung, die auf Lesen und Schreiben beruhte, zunächst noch nicht. Für sie galt noch gelehrter Unterricht nicht als Erziehung, sondern höchstens als eine Art Fachbildung für solche, die gesonnen waren, Nonnen zu werden.

Es hängt damit zusammen, dass bei allen europäischen Völkern noch heute die Mädchenbildung in sehr bedeutendem

Digitized by Google

Umfange der Familie und den von ihr herangezogenen privaten Kräften überlassen wird und dass die öffentlichen Körperschaften, Staat und Gemeinden, bis heute immer noch in weit geringerem Masse an der Mädchenbildung beteiligt sind, wie an der der Knaben.

Die Entwickelung des öffentlichen Mädchenschulwesens setzt naturgemäss bei der Volksschule ein. Denn ein gewisses geringstes Mass von Lesen, Schreiben und Rechnen war das erste, das auch für die Frauen, selbst in einfachsten Verhältnissen, als notwendig erkannt werden musste. Vor Begründung der deutschen Volksschule durch die Reformation gab es ein Mädchenschulwesen nur innerhalb der Klöster. Dazu kamen im 13. und 14. Jahrhundert die Klippschulmeister, von denen die Vermittlung der Fertigkeiten des Lesens und Schreibens um des Erwerbs willen betrieben wurde und die jeden aufnahmen, der bereit war, das „praetium" dafür zu entrichten, also auch die Mädchen. Die Schulen der Frauenklöster kamen, insofern sie äussere Schulen waren und nicht nur den Novizen dienten, hauptsächlich für die Töchter der Vornehmen in Betracht. Bildung war damals für die im weltlichen Leben stehenden Frauen noch Luxus und wurde auch als solcher betrachtet. Lesen und Schreiben war entweder ein geistliches Rüstzeug oder eine höfische, gesellschaftliche Kunst. Immerhin scheint sowohl das geistliche Wissen wie die höfisch-ritterliche Literatur, in deren Besitz man durch diese Fertigkeiten gelangte, für die Frauen Reiz genug gehabt zu haben. Es scheint, dass die Kenntnis des Lesens und Schreibens unter Ritter- und Bürgerfrauen des Mittelalters schon ziemlich verbreitet war. Kleriker und Frauen gelten ja als die eigentlichen Träger von Gelehrsamkeit. Auch in die unteren Stände drang von den Frauenklöstern aus vielleicht in kleinen Rinnsalen die Kenntnis des Lesens und Schreibens; in wie grossem Umfange, das erlauben uns die vorliegenden Quellen nicht festzustellen. Man kann nur aus einzelnen Klosterurkunden oder etwa aus der Tatsache, dass ein frommer Mann eine Stiftung macht, aus der armen Frauen Psalterbücher gekauft werden sollten, den Schluss ziehen, dass auch hier zuweilen eine primitive Bildung zu finden war, allerdings, das geht aus denselben Quellen hervor, vor allem mit geistlichem Endzweck und Charakter.

Digitized by Google

Die Schreib- und Leseschulmeister und die Lehrfrauen, die vom 13. Jahrhundert an in den Städten ihrem Erwerbe nachgingen, scheinen dann ziemlich viel Mägdlein zu ihren Schülerinnen gezählt zu haben. Es ist das ja begreiflich, da die kirchlichen oder städtischen Gelehrtenschulen den Mädchen nicht zugänglich waren. Einem fahrenden Schüler des 14. Jahrhunderts gibt ein langes Lehrgedicht den Trost, er könne ja schliesslich, wenn er mit seiner Gelehrsamkeit Schiffbruch leiden sollte, noch eine Mädchenschule eröffnen; den Psalter und die Horen würde er ja wohl lehren können. Die Lesefrauen haben wie die Klöster auch schon hier und da die Mädchen in weiblichen Arbeiten unterrichtet. Am Ausgang des Mittelalters haben die Beguinen eine rege Tätigkeit auf dem Felde des Mädchenschulwesens eröffnet. Wir wissen von einer ganzen Reihe ihrer Niederlassungen, vor allem im Gebiete des Niederrheins und über ganz Nordwestdeutschland bis nach Hamburg, dass dort auch armen Mädchen aus dem Volke Lesen und Schreiben sowie die Kunst der Nadel beigebracht wurde.

Die Mädchenvolksschule geht wie die Knabenvolksschule in die Zeit der Reformation zurück. Bedeutungsvoll für die Mädchen ist vor allem, dass bei den Reformatoren ein neuer Gesichtspunkt der Volksbildung auftaucht. Es ist nicht nur der Gedanke an die geistlichen Lebensziele, sondern es ist die Anknüpfung an die aus der irdisch-menschlichen Tätigkeit hervorgehenden Bildungsbedürfnisse, die der Schule ihren Charakter gibt. Luther hat mit der Forderung, dass man Schulen errichten solle, damit jeder in seinem Stande etwas Tüchtiges leiste, die Bedeutung der Schule ungemein viel weiter gefasst, als das Klosterschulwesen des Mittelalters, und es ist gar nicht hoch genug zu veranschlagen, was dieser Gedanke für die Mädchenerziehung bedeutete. Während die Humanisten, wie z. B. Erasmus, für die Mädchenbildung recht wenig übrig hatten, hat Luther mit seiner praktischeren und natürlicheren Auffassung des bürgerlichen Lebens von vorneherein die Forderung aufgestellt, auch Mädchenschulen zu errichten, in denen die Mädchen im Lesen, Schreiben und Rechnen, in den weiblichen Handarbeiten und im Singen wohl unterwiesen würden. Die bedeutenderen der Reformatoren haben diese Forderung aufgenommen, und die Schulordnungen das 16. und 17. Jahr-

Digitized by Google

hunderts versuchen, sie zu verwirklichen, sei es, dass man wie Bugenhagen mehr an eine Anstalt für die Töchter des adligen und des höheren Bürgerstandes denkt, in der Art, wie bis dahin die Klöster sie geboten hatten, oder dass man in eine eigentliche Volksschule im modernen Sinne des Wortes auch die Mädchen hineinziehen will. Immerhin sind noch bis ins 18. Jahrhundert hinein die Mädchen bei weitem nicht in dem Masse von der Arbeit der allgemeinen Volksschule ergriffen worden wie die Knaben. Gerade im 17. Jahrhundert ist es auffallend, dass sowohl nach mannigfachen Aeusserungen der Pädagogik wie nach Bestimmungen der Schulordnungen häufig die Mädchen vom Schreiben auszuschliessen oder nur in dem Umfange dazu zuzulassen sein sollen, als ihre Eltern es selbst wünschten. Justus Möser, der staatswissenschaftliche Lehrer Goethes, hat noch die Ansicht vertreten, dass die Schule vor allem für die Mädchen auf dem Lande eine höchst überflüssige Einrichtung sei, die eher den Unsegen der Landflucht befördre als irgend einen erkennbaren Segen stifte.

Die Bildung der Mädchen der höheren Stände hatte bis zur Reformation neben der Familie den Klöstern obgelegen. Mit der Aufhebung der Klöster in protestantischen Ländern ist ein entschiedener Rückgang der höheren Frauenbildung zu beobachten, der erst langsam wieder ausgeglichen wurde, teils durch die weiblichen Orden, die von der Gegenreformation zu Erziehungszwecken gestiftet wurden (Ursulinen, Englische Fräulein, Salesianerinnen usw.), teils durch protestantische Gründungen, die ihrem Charakter nach etwa den Fürstenschulen entsprechen sollten und auch unter fürstlichem Protektorat standen. Das meiste aber geschah doch durch private, von geschäftlichem Interesse geleitete Institute, die in dem Masse zahlreicher wurden, als das Bedürfnis nach Erziehungsanstalten sich mehrte. Die Entwickelung dieses Bedürfnisses aber stand unter einem unglücklichen Stern. Noch heute hat die höhere Mädchenschule die letzten Spuren ihrer einstigen Entstehungsbedingungen nicht vollständig getilgt. Sie ist sozusagen mit unfruchtbaren und bedenklichen Tendenzen erblich belastet. Die Neubegründung einer höheren Frauenbildung in Deutschland im 17. Jahrhundert geschah nämlich unter dem französischen Einfluss, der das deutsche Volk für mehr als ein Jahr-

Digitized by Google

hundert seiner eigenen Art entfremdete und von den Quellen gesunden inneren Wachstums abschnitt.

Man pflegt immer August Hermann Franckes Gynäceum als die erste moderne höhere Mädchenschule zu bezeichnen. Jedenfalls zeigt diese Anstalt die Merkmale, die für die höhere Mädchenbildung des 17. und 18. Jahrhunderts überhaupt charakteristisch sind: das Ueberwiegen französischen Geistes und den Charakter einer Standesschule. Das Gynäceum wird ausdrücklich als Schule für die Töchter des „Herrenstandes" bezeichnet. Die eigentlich erziehlichen Aufgaben liegen in den Händen einer Französin. Für die Töchter der vornehmen Familien war eben der eigentliche Zweck einer höheren Bildung die Einführung in die fremde Kultur, die damals in Deutschland die Kultur der höheren Stände war. Soviel Gutes auch Franckes Gynäceum in pädagogischer Hinsicht brachte, so ist die Anstalt doch in ihren eigentlichen Ausgangspunkten verfehlt. Mit dem Ueberwiegen des Fremdländischen bekam diese Bildung eine Richtung auf den äusseren Schein, auf die gesellschaftlichen Fertigkeiten, die trotz alles guten Willens dem Ernst und der Echtheit ihres Wesens Abbruch tun musste.

Dies zeigt sich denn auch ganz klar, als diese erste Anstalt mannigfache Nachfolge fand. Alle die Mädcheninstitute des 18. Jahrhunderts, von denen uns die moralischen Wochenschriften hier und da erzählen, oder deren Lehrpläne wir auch etwa aus ihren eigenen Dokumenten noch kennen, haben den Zweck, die Mädchen „von Stande" für die Anforderungen auszurüsten, die nachher in der Gesellschaft an sie gestellt wurden, sie die französische Sprache zu lehren, sie in der französischen Modeliteratur einigermassen heimisch zu machen, ihnen den französischen Schliff in Bewegung und gesellschaftlichem Benehmen beizubringen. Wo keine Institute waren, erfüllten der französische Hofmeister oder die Hausfranzösin dieselbe Aufgabe. Das Mädchenschulwesen war in dieser Zeit fast ein Monopol der Franzosen. In Berlin waren z. B. noch zu Anfang des 19. Jahrhunderts von 31 bestehenden Privatmädchenschulen über die Hälfte in französischen Händen, während natürlich auch an den unter deutscher Leitung stehenden der Franzose und die Französin eine unentbehrliche und einflussreiche Rolle spielen.

Digitized by Google

Die Befreiung von dieser Unnatur und Aeusserlichkeit begann in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Allerdings ging der entscheidende Einfluss wieder von französischer Seite aus, nämlich in letzter Linie von Rousseau. Der berühmte Roman „Julchen Grünthal, eine Pensionsgeschichte", eine künstlerisch wertlose, aber eindrucksvolle Darstellung der Zustände in den Modeinstituten, steht entschieden unter dem Einfluss von Rousseaus Erziehungsideen. Auch Justus Mösers Protest gegen das fremdländische Wesen in der Erziehung der jungen Mädchen höherer Stände ist auf Rousseaus Emil zurückzuführen.

So sehr nun Rousseau auch germanischem Wesen in seiner Philosophie und in den allgemeinen Grundsätzen seiner Pädagogik entgegenkam, so wenig entsprachen doch seine Gedanken über die Erziehung der Frau deutschem Empfinden. Rousseaus Sophie ist durch und durch eine Französin, während sein Emil sehr viel von einem Deutschen hat. Sophie ist das romanische Frauenideal, die Frau, in der der Mann nicht die Kameradin sieht, sondern vorzugsweise den Reiz des Geschlechtes empfindet, die dazu bestimmt ist, und sich dazu bestimmt fühlt, ihm zu gefallen und die deshalb in ihrer Bildung keinerlei Selbständigkeit anstreben muss, sondern nur äusserste Schmiegsamkeit und Anpassungsgabe. Von den Philanthropisten hat Basedow Rousseaus Ideal der Mädchenerziehung durchaus übernommen, und Campe hat es noch mehr ins Weichliche und Abgeschmackte gezogen. Ja, auch Kant steht mit seiner Theorie der Mädchenerziehung, die er in der Schrift vom Schönen und Erhabenen niederlegt, wohl unter Rousseaus Einfluss. Wenn er z. B. von der Frau sagt, dass sie vom Sternenhimmel nicht mehr zu wissen nötig habe, als dazu gehöre, ihr das Firmament an einem schönen Abend rührend zu machen, so steckt darin der Gedanke, dass die Frau in das geistige Leben des Mannes den Einschlag ihres naiven und ungebrochenen, aber auch unkultivierten Gefühls zu liefern habe, und ihre Aufgabe für die Kultur sich darin erschöpfe. Und selbst Kant lebte in der merkwürdigen Vorstellung, dass die Bedingungen geistigen Werdens, die er beim Manne so absolut scharf erkannte, bei der Frau andere seien; dass sie zur inneren Wahrhaftigkeit des Wesens und Handelns auf einem bequemeren Wege gelangen könne, eine Annahme, die so wenig vor der Kritik be-

steht, dass man die ganze Festigkeit der Konvention daran erkennt, wie es möglich war, dass Kants zersetzender Geist vor diesem traditionellen Begriffe Halt machte.

Wenn nun das Ende des 18. Jahrhunderts doch die ersten Anfänge einer wirklich national begründeten höheren Mädchenbildung brachte, so ist das zum Teil darauf zurückzuführen, dass bei den Philanthropisten Theorie und Praxis der Mädchenerziehung glücklicherweise im Widerspruch standen, wie denn z. B. Basedow seine Emilie eigentlich durchaus nicht nach den Ausführungen des Methodenbuches über Mädchenerziehung, sondern vielmehr ganz wie einen Knaben erzieht. Ausserdem aber bestand die Bedeutung der Philanthropisten für die Mädchenerziehung darin, dass sie zum erstenmale die praktischen Bildungsbedürfnisse des deutschen Bürgerstandes zur Grundlage der höheren Mädchenbildung machten. Das zeigt z. B. der Lehrplan der Schule, die 1786 im Anschluss an Basedowsche Gedanken in Dessau begründet wurde. Sie sollte den Töchtern der mittleren Stände einen „für das häusliche Leben brauchbaren und gemeinnützigen Unterricht" geben, stellt den Handarbeitsunterricht in den Mittelpunkt, behandelt die Realien, wie Naturgeschichte und Geographie, mit besonderer Beziehung auf vaterländische Produkte und hauswirtschaftliche Gebrauchsgegenstände und legt auch den Stilübungen die im häuslichen Leben vorkommenden praktischen Aufgaben zugrunde. Hätte man in dieser Richtung, aber in etwas weniger nüchternem und rationalistischem Geist, ohne die Flachheit und Schwunglosigkeit der Philanthropisten weitergearbeitet, so wäre unsere Mädchenschule von vornherein in engerer Fühlung geblieben mit den Knabenrealschulen, als deren Parallelanstalt sie ursprünglich gedacht war, und wir hätten es zweifellos heute leichter, die Mädchenschule wieder an wesentliche und gesunde Bildungsbedürfnisse anzuknüpfen.

Im 19. Jahrhundert treten eine Reihe neuer wirtschaftlicher und sozialer Mächte auf, die auf die Gestaltung der Mädchenbildung umwandelnd und neuschaffend einwirken. Wir kennzeichnen, um die Voraussetzungen dieses Wandels zu verstehen, den vom 18. Jahrhundert erreichten Stand der Entwicklung noch einmal im Umriss.

Digitized by Google

Die Mädchen sind wenigstens gesetzlich überall mit in die allgemeine Schulpflicht einbezogen, wenn die obligatorische Schulzeit auch vielfach, wie ja z. B. in Elsass-Lothringen noch heute, für Mädchen um ein Jahr kürzer bemessen wurde als für die Knaben. Praktisch allerdings bestanden auf dem Lande noch recht viele Ausnahmen von der Regel. Stand in bezug auf das Land die allgemeine Schulpflicht überhaupt vielfach nur auf dem Papier, so liegt es in der Natur der Sache, dass es den Verwaltungsbehörden besondere Schwierigkeiten machte, die allgemeine Schulpflicht der Mädchen praktisch durchzusetzen. Dass auch nicht überall ein sehr scharfer Druck in dieser Hinsicht ausgeübt wurde, geht aus mancherlei Zeugnissen hervor; äusserte doch selbst ein so einflussreicher Mann wie der Oberkonsistorialrat Sack in Preussen noch im Jahre 1799, dass ihm das Lesen und Schreiben für die Landbewohner überhaupt eine recht zweifelhafte Errungenschaft zu sein scheine.

Ein Unterschied zwischen Mädchen- und Knabenbildung in der allgemeinen Volksschule besteht schon deshalb nicht, weil ja fast durchgehend die gleiche Schule für beide Geschlechter diente. Dieser äussere Umstand, der weniger pädagogischen als rein praktischen Erwägungen zu verdanken war, ist der Mädchenbildung und der Entwicklung der Mädchenvolksschule zweifellos sehr zu gute gekommen. Sie ist von dem Suchen nach besonderen weiblichen Bildungsbedürfnissen und „weiblichen Methoden" verschont geblieben, das auf dem Felde der höheren Mädchenschule zu so viel ungesunder Weichlichkeit und hohlem Wesen geführt hat. Die einzige besondere Aufgabe der Mädchenvolksschule bestand damals im „Industrieunterricht", d. h. dem Unterricht in weiblichen Handarbeiten, wie Stricken und Nähen. Spinnen lernten, wie aus süddeutschen Schulordnungen hervorgeht, die Knaben auf dem Lande zuweilen auch.

Die höhere Mädchenschule zeigt zu Beginn des 19. Jahrhunderts zwei ihrem Wesen und ihrer historischen Entstehung nach ganz verschiedene Strömungen: die eine kommt aus der französisch beeinflussten geselligen Kultur der oberen Stände, die andere aus den Bestrebungen auf dem Gebiete des Realschulwesens, die sich, wenn auch in weit schwächerem Masse und mit geringerer Wirkung, von vornherein auch der Mäd-

Digitized by Google

chenbildung des Bürgerstandes annahmen. So entstanden einerseits die von französischem Geist beherrschten Institute, die mit wenigen Ausnahmen eine Bildung von sehr zweifelhaftem Werte vermittelten, andererseits die Anfänge zur öffentlichen höheren Mädchenschule, die von ihren Begründern ausdrücklich der üblichen Institutserziehung entgegengesetzt wurde, als eine Anstalt, die den Bedürfnissen des eigentlichen Bürgerstandes in mehr realem und nationalem Sinne entgegenkommen sollte. Immerhin behauptete die Privatschule noch durchaus das Feld, und erst an sehr wenigen Orten haben sich die Städte zur Begründung höherer Mädchenschulen entschlossen. Friedrich der Grosse erledigt ja z. B. eine Eingabe, die Einrichtung einer höheren Mädchenschule in Schlesien betreffend, mit der charakteristischen Entscheidung: „Es ist mir Euer Bericht wegen Errichtung einer Frauenzimmerschule zwar zugekommen; ich muss Euch aber darauf zu erkennen geben, wie ich gar nicht absehe, was daraus herauskommen soll. Es gibt ja vor ein Mädchen Schulen genug und Studien haben sie nicht nötig, sondern was sie zu lernen haben, das können sie genug lernen, ohne dass es einer neuen kostbaren Anstalt gebrauche. Uebrigens sind das nur Grillen von solchen Leuten, die weiter nichts zu tun haben."

Der nationale Niedergang und die nationale Erhebung zu Anfang des 19. Jahrhunderts, die ja überhaupt dem Gedanken der allgemeinen Volkserziehung eine gewaltige Stosskraft gaben, bedeuten auch für die Mädchenschule den Anfang einer neuen Zeit. Von der Seite der pädagogischen Entwicklung her wurde dieser politische Impuls verstärkt durch den Einfluss Pestalozzis, der in ganz anderer Weise als Rousseau und die Philanthropen die Bedeutung der Wohnstube für die Kindererziehung und damit die Bedeutung der Frau hervorhob. Wie er den pädagogischen Enthusiasmus der Zeit durch die Losung leitete, dass die Grundlage aller reinen Naturbildung der Menschheit das Elternhaus sei, so gab er diesem Enthusiasmus zugleich eine sehr entschiedene Richtung auf die Erziehung des Mädchens, der Frau. Den Grundgedanken der Pestalozzischen Pädagogik macht Stein zum Leitstern der nationalen Erhebung. Ein physisch und moralisch kräftigeres Geschlecht, so lauten seine denkwürdigen Worte, könne nur dann aufwachsen, „wenn man

Digitized by Google

durch eine auf die innere Natur des Menschen gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickle und die bisher vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und die Würde des Menschen beruht, sorgfältig pflege".

Es ist für das Mädchenschulwesen von besonderer Bedeutung gewesen, dass mit diesen von Pestalozzi beeinflussten neuen Bestrebungen zur nationalen Erziehung die Verwaltungsreform Hand in Hand ging, durch die den Städten ein Anteil an der Leitung und Aufsicht ihres eigenen Schulwesens gegeben wurde. Bis zum Jahre 1820 waren in Deutschland 22 öffentliche höhere Mädchenschulen gegründet, in den beiden nächsten Jahrzehnten 34 und bis zum Jahre 1860 47.

Ihrer Organisation und ihrem Lehrplane nach waren nun diese Anstalten zunächst ausserordentlich verschieden. Sie zeigen in ihrem Wesen deutlich den Ursprung der höheren Mädchenschule aus den beiden schon erwähnten Strömungen. Einerseits verriet sich der Charakter des alten Standesinstituts in dem Ueberwiegen der französischen Sprache, zu der damals auch noch vielfach die italienische kam, ferner in der fast allgemeinen Zugehörigkeit des Tanzunterrichtes zum Lehrplan, aber auch in der Stoffauswahl für die einzelnen Fächer, z. B. in einem „Mythologieunterricht", der augenscheinlich keinen andern Zweck hatte, als ein sehr oberflächliches, man könnte sagen, lexikographisches Wortverständnis für antike Kunst zu vermitteln, nicht mit tieferen erziehlichen Absichten, sondern nur als eine Ausrüstung für den Salon. Auch die Handarbeiten nehmen in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts in der höheren Mädchenschule einen sehr breiten Raum ein. Die Hauptfächer sind durchgehend Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie, Rechnen, Naturkunde, Französisch. An die Stelle des Italienischen tritt etwa um die Zeit von 1830—1840 mehr und mehr das Englische. Naturkunde wird noch für viele Jahrzehnte hinaus, sowohl nach Stundenzahl, wie nach Pensen und Methodik, sehr stiefmütterlich behandelt. Abgesehen von dieser ganz allgemeinen Uebereinstimmung der Unterrichtsfächer ist aber die Art der bestehenden höheren Mädchenschulen noch unendlich verschieden. Sie entstanden in der Anpassung an die verschiedenartigsten örtlichen Bedürfnisse, bestanden hier nur aus zwei oder drei Fortbildungsklassen, die sich, wenig

Digitized by Google

gegliedert, an die allgemeine Volksschule anschlossen, stellten dort ein grösseres System von fünf oder sechs Klassen dar, das seine Schülerinnen etwa schon im 9. oder 10. Jahre aufnahm. Welche Stellung die höhere Mädchenschule innerhalb des gesamten öffentlichen Schulwesens einnahm, das zeigen unter anderem die Entwürfe zum preussischen Unterrichtsgesetze, in denen die höhere Mädchenschule mit der Knabenrealschule als eine neue Schulgattung zwischen die beiden Anstalten, die das preussische Landrecht aufzählt, Gymnasium und Volksschule, gestellt und als „allgemeine Stadtschule" definiert wird. In dem Entwurf Süverns von 1819, der ja freilich nicht in Kraft trat, aber doch immerhin eine Art symptomatische Bedeutung hat, ist der Plan dieser „allgemeinen Stadtschule" für Knaben und Mädchen annähernd der gleiche, nur wird der Lateinunterricht auf die Knabenschulen beschränkt und andererseits der Handarbeitsunterricht auf die höhere Mädchenschule. Es wäre natürlich von grösstem Werte für die weitere Entwicklung der höheren Mädchenschule gewesen, wenn ein Unterrichtsgesetz oder auch nur eine allgemeingültige Verordnung ihr klare Ziele und eine feste Stellung im öffentlichen Unterrichtswesen gegeben hätte. Statt dessen aber hat noch Minister von Ladenberg in seinen Erläuterungen zu den entsprechenden Artikeln der preussischen Verfassung vom 5. Dezember 1848 zu beklagen, „dass die Zeit noch nicht da sei, wo man dem ernsten und gediegenen Unterricht der künftigen Mütter im Volke in den öffentlichen Schulen in richtiger Würdigung seines Wertes ohne weiteres den Vorzug vor den äusserlichen Erfolgen oft klug berechneter, aber im tiefen Grunde verbildender und verziehender Pensionsanstalten gäbe". Trotzdem die bisherige Entwicklung des Mädchenschulwesens deutlich gezeigt hatte, dass im ganzen eine „Nationalerziehung" der Mädchen nur durch die öffentliche Schule gesichert war, wollten doch selbst hervorragende Pädagogen, wie etwa Schleiermacher und später Raumer, von einer öffentlichen höheren Mädchenschule nichts wissen und die Bildung der Frauen, soweit das immer möglich sei, ganz in die Familie verlegen. Diese immer noch verbreiteten Anschauungen haben bis auf den heutigen Tag verhindert, dass man die Notwendigkeit einer im eigentlichen Sinne nationalen Schule für die Mädchen der höheren

Digitized by Google

Stände in vollem Masse anerkannt hat. In den süddeutschen Bundesstaaten setzte sich der Gedanke einer öffentlichen höheren Mädchenschule noch langsamer durch. In Bayern und im Elsass fand er einen schwer zu überwindenden Widerstand im Klosterschulwesen, dem die Erziehung heranwachsender Mädchen der höheren Stände fast ganz verfallen war.

Die ersten Versuche, der höheren Mädchenschule eine klar umgrenzte Stellung im staatlichen Unterrichtswesen auf Grund einheitlicher Ziele zu geben, gehen in Preussen bis in das Jahr 1848 zurück, wo die sichere Erwartung eines Unterrichtsgesetzes eine Reihe von Direktoren und Lehrern höherer Mädchenschulen veranlasste, ihre Wünsche gemeinsam zu formulieren. Dieser Versuch aber ging ziemlich ohne Erfolg vorüber. Er wurde wieder aufgenommen nach der Einigung des Deutschen Reiches im Jahre 1872, als in Weimar eine grössere Versammlung von Lehrern und Lehrerinnen höherer Mädchenschulen aus allen deutschen Bundesstaaten zusammentrat, um den Versuch zu einheitlicher Regelung des höheren Mädchenschulwesens für ganz Deutschland zu unternehmen. Die Voraussetzungen für eine solche Vereinheitlichung waren noch ziemlich ungünstig. Die Mädchenschulen unterstanden den allerverschiedensten Aufsichtsbehörden, meist denselben, denen die Volksschulen unterstellt waren, zuweilen auch geistlichen Behörden, z. B. den Konsistorien und teilweise überhaupt keinerlei öffentlicher Aufsicht. In Bayern z. B. ist erst sehr viel später eine allgemeine Verordnung erlassen, die verhindern sollte, dass die bestehenden höheren Mädchenschulen und Institute hinter den Leistungen der Volksschulen zurückblieben, und ihnen ausserdem einige sehr bescheidene hygienische Bedingungen stellt. In den Akten des preussischen Unterrichtsministeriums war bis zum Jahre 1872 überhaupt von der höheren Mädchenschule noch keine Rede. So ungleichmässig wie die äussere Organisation war auch noch die Einrichtung des Lehrplans und die Verteilung der Fächer. Nach einer Erhebung, die damals vorgenommen wurde, entfielen z. B. auf Religion 6,48—12,72% der gesamten Unterrichtszeit, auf Deutsch 16,86—25,42%, Französisch 9,74—20,43%, Handarbeit 5,9—20,43%. Der Hauptmangel einer so unentwickelten und in jeder Beziehung so wenig gefestigten Schulgattung bestand natürlich in ungeeigneten und geringwertigen

Digitized by Google

Lehrkräften. Eine geordnete Ausbildung der Lehrerinnen wurde überall in Deutschland erst gegen die Mitte des 19. Jahrhunderts in Angriff genommen, und ordnungsgemäss vorgebildete und wirklich tüchtige Lehrer stellten sich natürlich für die Mädchenschule auch nur in geringer Zahl zur Verfügung. Das Ueberwiegen des Privatschulwesens brachte es ausserdem mit sich, dass vielfach die höhere Mädchenbildung mehr von materiellen und geschäftlichen als von idealen und pädagogischen Gesichtspunkten geleitet wurde. Diesen Misständen entsprechend richteten sich die Wünsche der Weimarer Versammlung vor allem auf folgende Punkte: 1. die Feststellung eines auf zehn Jahre berechneten einheitlichen Lehrplanes, 2. die Anerkennung der höheren Mädchenschule als einer öffentlichen von den bürgerlichen Gemeinden und dem Staat zu unterhaltenden und unmittelbar zu beaufsichtigenden Anstalt, für deren Errichtung der Staat überall da Sorge zu tragen hat, wo ein Bedürfnis dazu vorliegt und die in bezug auf ihre Lehrkräfte und die Ressortverhältnisse den höheren Knabenschulen gleich zu stellen seien.

Wenn auch von dieser Versammlung ein entscheidender Anstoss für die Gestaltung des höheren Mädchenschulwesens in ganz Deutschland ausging, so hat er doch zunächst nur langsam und erst dann entschiedener gewirkt, als andere äussere Faktoren in der Entwicklung der Frauenbildung zur Geltung kamen.

Die stärksten Triebkräfte in dieser Entwicklung sind die geistig-wirtschaftlichen Vorgänge, die zur Entstehung der Frauenfrage geführt haben. Auf die Gestaltung der höheren Mädchenschule ist ihre Wirkung eine zwiefache gewesen. Die von der wirtschaftlichen Entwicklung geschaffene Notwendigkeit, einen sehr grossen Prozentsatz der Töchter des höheren Mittelstandes in selbständige, ausserhalb der Familie liegende Berufe hineinzuführen, hat das Bedürfnis nach Bildungsanstalten geschaffen, in denen auch Mädchen die Reife für das Universitätsstudium erwerben können. Aus diesem Bedürfnis heraus entstand innerhalb des höheren Mädchenschulwesens eine neue Kategorie von Anstalten, die sich das Ziel der höheren Knabenschulen, zunächst der Gymnasien, später hauptsächlich der Realgymnasien, stellten. Diese Gymnasialanstalten für Mädchen gingen zuerst

Digitized by Google

lediglich aus den Kreisen der Frauenbewegung hervor und wurden als private Unternehmungen von Frauen und Frauenvereinen geschaffen. Sie schlossen sich zum Teil an die Art des vorhandenen Bedürfnisses an, d. h. sie bauten auf dem Pensum der vollendeten höheren Mädchenschule auf. Die Erfahrungen ergaben, dass eine vierjährige Unterrichtszeit notwendig war, um auf dieser Grundlage die erstrebten Ziele zu erreichen. Diese vierklassigen Gymnasialkurse für Mädchen, deren erster im Jahre 1893 von Helene Lange begründet wurde, erfüllten solange ihren Zweck, als es sich darum handelte, erwachsene junge Mädchen, die selbständig den Entschluss zum Studium fassten, möglichst rasch, aber doch ohne die Oberflächlichkeit der Presse, zum Ziel der Maturität zu führen. Dass es sachlich und damit nicht nur die Ziele erreicht, sondern auch die Bildungsaufgaben der höheren Lehranstalten erfüllt werden konnten, wünschenswert sei, mit den besonderen Fächern der höheren Knabenschulen, Mathematik und den alten Sprachen, schon früher als nach dem neunten Schuljahr zu beginnen, war auch den Begründern dieser Kurse klar. Als die Aussichten auf dem Gebiet des Frauenstudiums gesichertere wurden und deshalb für begabte Mädchen von ihren Eltern häufiger und früher die Ausbildung für einen wissenschaftlichen Beruf ins Auge gefasst wurde, mehrte sich die Zahl der sechsklassigen Gymnasial- und Realgymnasialanstalten für Mädchen, die dem System der Reformgymnasien nachgebildet wurden. Und seit auch das preussische Ministerium solche Anstalten genehmigt, hat ihre Zahl schon die der vierklassigen Kurse überschritten. In den letzten Jahren ist auch mehr und mehr die Beteiligung der Städte an der Gründung solcher höheren Lehranstalten für Mädchen gestiegen. Etwa 12 Städte in Deutschland haben städtische Mädchenrealgymnasien oder -Gymnasien. Im Grossherzogtum Baden hat man vielfach einen andern Weg beschritten, um den Mädchen die höhere Knabenbildung zugänglich zu machen, indem man sie einfach in die höheren Knabenschulen aufnahm. Im Jahre 1905/06 besuchten in Baden etwa im ganzen 1000 Mädchen schon alle Arten von höheren Knabenschulen, von der Realschule bis zum humanistischen Gymnasium. Dem Beispiel Badens sind Württemberg, Hessen, Elsass-Lothringen und das Königreich Sachsen gefolgt.

Digitized by Google

Wichtiger aber als diese in engstem Sinne wirtschaftliche Folge der modernen sozialen Entwicklung ist die Veränderung, die dadurch in der Gesamtstellung der Frau zu den allgemeinen Kulturaufgaben hervorgerufen ist. Denn tatsächlich erschöpft sich die Bedeutung der Frauenfrage des Mittelstandes nicht darin, dass ein bestimmter Teil der Mädchen versuchen muss, in einem selbständigen Beruf unterzukommen, sondern sie berührt auch die Sphäre der Mutter und Hausfrau in mannigfacher Weise. Die Einengung der Hauswirtschaft, bei der aus dem bürgerlichen Haushalt der alten Zeit mit eigenem Haus und Garten, mit seinen mächtigen Vorratskammern, seinem Backhaus, seinen Obstkellern eine Etagenwohnung mit Zentralheizung, elektrischem Licht, warmem Wasser und einer ganz kleinen Speisekammer geworden ist, diese Einengung der Hauswirtschaft hat doch für die nationalen Aufgaben der Frau eine sehr viel weiterreichende und tiefergreifende Folge als die, dass man keine Arbeit mehr für unversorgte Tanten und Cousinen hat. Sie hat dazu geführt, dass der Wirkungskreis der Frau im Hause ärmer und leerer an sittlich und wirtschaftlich wertvollen Aufgaben geworden ist. Durch die Hände der Hausfrau in der alten Zeit ging täglich ein wesentliches, wertvolles und bedeutsames Stück nationalen Lebens. Heute hat sich dies Leben von der Frau entfernt, hat sich andere Kanäle gesucht. Viele Funktionen, die früher im Hause ihren Mittelpunkt hatten, nicht nur die materiellen, wie Backen und Schlachten, sind heute in das öffentliche Leben übergegangen. Das ganze grosse Gebiet der sozialen Fürsorge hatte früher seine Kraftstation im Hause; jetzt ist alles, was man mit dem Worte Volkspflege zusammengefasst hat, in viel grösserem Umfange Sache der Gesellschaft geworden. Und wie hier, so liegt das Schwergewicht unseres modernen Kulturlebens auch noch auf anderen Gebieten mehr als früher in den weiteren sozialen Beziehungen, in denen der Einzelne steht, in den Korporationen, in Gemeinden und Staat. Es ist der entscheidende Zug der wirtschaftlichen, politischen und sozialen Entwicklung der letzten Jahrzehnte, dass alles, was der einzelne tut, eine neue Bedeutung für die Gesamtheit, eine viel breitere soziale Aussenseite gewinnt, und umgekehrt, dass die Allgemeinheit viel öfter und entscheidender in das Leben des einzelnen hineingreift. Karl

Digitized by Google

Lamprecht sagt in einem um die Jahreswende von 1907 erschienenen Artikel über „Freiheit und Volkstum", dass die bedeutendste Aufgabe einer modernen Verhältnissen angepassten nationalen Erziehung in der „Politisierung der Gesellschaft" bestehe, darin, dass man dem einzelnen den Drang nach Betätigung moralisch-politischer Pflichten einimpft, dass man in ganz anderer Weise als früher Interesse und Verständnis für alle die Aufgaben weckt, „die in das Gebiet der Gemeinde- und Staatstätigkeit hinüberführen und dadurch einen höheren Pflichtenkodex als den der blossen Nächsten-, Freundes- und Familiensorge erschliessen". Wenn mit diesem Programm der Knabenerziehung in gewisser Weise neue Ziele gegeben werden, so bedeutet es geradezu eine Umwälzung für das Mädchenschulwesen. Der Mann ist schon immer durch Beruf und bürgerliche Stellung an den Lebensaufgaben der Gesamtheit beteiligt gewesen. Die Frau wird erst jetzt in engere und mannigfachere Wechselwirkungen mit ihnen gebracht. Darum wird der Mädchenerziehung ein ganz neues Ziel gesetzt: die Frau soll im Geiste einer stärkeren Verantwortlichkeit der Gesamtheit gegenüber, im Geist einer grösseren Opferwilligkeit in bezug auf die ausserhalb der Familie liegenden sozialen Kulturaufgaben gebildet werden.

Das Gefühl, dass die bestehende 9—10klassige höhere Mädchenschule diese Anforderungen nicht erfüllt und nicht erfüllen kann, dass die Bildung, die sie gewährt, einer Fortführung und Erweiterung nach der Seite der besonderen modernen Kulturaufgabe der Frau bedürfe, dies Gefühl ist zuerst in den Frauen selbst lebendig geworden. Es hat hier und da zur Entstehung von Anstalten geführt, die zugleich theoretisch und praktisch erwachsene Mädchen für die Betätigung in der sozialen Hilfsarbeit ausbilden.

Daneben aber erwachsen der Schule auch neue Ziele aus dem Wandel, der sich in den Aufgaben der Familie selbst mit zunehmender Arbeitsteilung, technischer Verfeinerung, mit den Fortschritten der Physiologie und Hygiene vollzogen hat. Alle diese Aufgaben vergeistigen sich, indem sie materiell leichter werden; sie durchdringen sich mehr mit Wissenschaft; aus überlieferten, gewohnheitsmässig geübten, einfachen Massnahmen und Sitten werden Forderungen wissenschaftlicher Erkenntnis,

Digitized by Google

die verstanden und mit klarer Einsicht in ihren Zweck geübt sein wollen. Es hängt damit zusammen, dass die geistig führenden Frauen selbst, dass Aerzte, Naturwissenschaftler und Nationalökonomen die Notwendigkeit einer hauswirtschaftlichen Unterweisung betonen, die nicht vom Hause allein geleistet werden kann, sondern bei der die Einführung in die häusliche Praxis unterstützt werden muss durch Theorie, durch die Vermittlung der Ergebnisse der Psychologie, Hygiene, Biologie, soweit sie die Fragen der Erziehung, Ernährung, Körperpflege usw. lösen helfen. Die Frau der gebildeten Stände ist die natürliche Verwalterin dieser Schätze von Wissen und Einsicht, sie muss ihnen den Weg zur Verwirklichung frei machen, und sowohl im eigenen Hause wie in den Kreisen des Volks, in denen sie zu wirken Gelegenheit hat, die Praxis zur Höhe der theoretischen Einsicht hinaufführen. Für diese Aufgabe aber muss sie geschult werden. Eine Reihe privater Anstalten erfüllen schon heute diesen Zweck. Auch sie sind vorzugsweise von Frauen geschaffen.

Aber schon denkt man daran, diese Art der Fortbildung schulmässig zu organisieren. In der Konferenz, die am 23. Januar 1906 vom preussischen Kultusministerium einberufen wurde, um eine Neuregelung des gesamten höheren Mädchenschulwesens zu beraten, handelte es sich zwar zunächst nur um die Feststellung der Ziele der zehnklassigen höheren Mädchenschule und einer an sie anschliessenden Anstalt mit dem Ziel des Abiturums. Während der Beratung aber wurde besonders von den anwesenden Frauen die Notwendigkeit einer Ausgestaltung der höheren Mädchenschule nach der Richtung der erziehlichen, hauswirtschaftlichen und sozialen Aufgaben der Frau entschieden betont, und es ist anzunehmen, dass die noch nicht zum Abschluss gebrachten Pläne auch nach dieser Richtung hin Entwicklungslinien andeuten werden.

Wie weit die voll ausgestaltete höhere Mädchenschule in Preussen dem öffentlichen höheren Unterrichtswesen so angegliedert werden wird, dass sie ihrer Stellung nach der höheren Knabenschule entspricht, das ist noch nicht abzusehen. Ueber die gegenwärtige Beteiligung der öffentlichen Körperschaften im Verhältnis zum Privat- und Klosterschulwesen gibt folgende

Digitized by Google

auf die wichtigsten Bundesstaaten bezügliche Tabelle einen Ueberblick.

Das höhere Mädchenschulwesen in Deutschland.

	Aufsichtsverhältnisse Die h. M. rechnen zum	Öffentliche höhere Mädchenschulen	Private höhere Mädchenschulen
Preussen	niederen Schulwesen	213	656
Bayern	„ „	35	100
Sachsen	höheren Schulwesen	4	34
Württemberg	„ „	12	5
Baden	„ „	7	33
Elsass-Lothringen	niederen Schulwesen	18	50

Werfen wir nun noch einen Blick auf die Entwicklung der Mädchenvolksschule unter dem Einfluss jener wirtschaftlichen Mächte, die das Leben der Frauen auch in den unteren Ständen so gewaltigen Veränderungen unterzogen haben. Die Unterwerfung der Frauenkräfte der gewerblichen Bevölkerung durch die Industrie, ein Vorgang, der, zunächst von keinerlei sozialpolitischer Fürsorge gehemmt, weit über die Grenzen des kulturell Förderlichen hinausgriff, ist natürlich nicht ohne Rückwirkung für die Aufgaben der Volksschule geblieben. Zunächst hat die rücksichtslose Verwertung der Kinderarbeit im Dienste der Industrie die Durchführung der allgemeinen Schulpflicht wieder stark gehemmt. Wahrscheinlich ist in den Industriegebieten Deutschlands die Beteiligung der Kinder am Schulbesuche etwa in den zwanziger und dreissiger Jahren geringer gewesen als zu Ende des 18. Jahrhunderts. Darauf lassen wenigstens die Erhebungen schliessen, die im Jahre 1829 von der preussischen Regierung in den Industriebezirken angestellt wurden und ganz erschreckende Tatsachen ergaben. Die Gesetze gegen die gewerbliche Kinderarbeit haben allmählich die Kinder der Schule zurückerobert. An der allgemeinen Entwicklung der deutschen Volksschule im 19. Jahrhundert, die sowohl mit der wachsenden Differenzierung der nationalen Arbeit wie mit dem Fortschritt der politisch-sozialen Befreiung der Massen Hand in Hand ging, haben die Mädchen in vollem Umfange teilgenommen. Die städtischen Volksschulen haben sich von sechsklassigen zu achtklassigen Systemen entwickelt. Von einer Einschränkung der Mädchen auf ein geringeres Mass grund-

Digitized by Google

legender Bildung als das dem Knaben zugeteilte ist im Rahmen der Volksschule kaum die Rede gewesen. Ausserdem aber hat die wirtschaftlich-industrielle Entwicklung doch der Mädchenvolksschule eine besondere Aufgabe zugeschoben. In dem Masse als die Mutter im Arbeiterhaushalte zu berufsmässiger ausserhäuslicher Arbeit herangezogen wurde, wurde die Familie unfähig, den Anteil an der Mädchenerziehung zu leisten, den man ihr bis dahin mit Recht allein überlassen hatte: die Einführung in die Arbeitspraxis des Hauses. Es war keine Frage, dass hier die Schule dem Haus zu Hilfe kommen musste. In der Generation, die unter erweitertem Arbeiterinnenschutz heranwuchs und nicht mehr so ganz von der Erfüllung häuslicher Pflichten ausgeschlossen war, wie die unglücklichen Mütter in den ersten Jahrzehnten des Industrialismus, musste die Fähigkeit zur Uebernahme dieser häuslichen Pflichten erst von aussen her wieder künstlich gepflanzt werden. Dabei entstand natürlich die Schwierigkeit, dass sich der hauswirtschaftliche Unterricht in den Rahmen der Volksschule ohne Beeinträchtigung der übrigen Fächer nicht wohl einfügen liess. Es lag deshalb nahe, ihn der Fortbildungsschule zuzuweisen. Mit Recht aber hat man den hauswirtschaftlichen Unterricht, der auf die wichtigsten Kulturaufgaben der Familie vorbereiten sollte, als einen notwendigen Bestandteil der Erziehungsschule und nicht etwa als Aufgabe des Fachschulwesens betrachtet. Wenn ihn deshalb die Fortbildungsschule übernahm, konnte es nur diejenige Fortbildungsschule sein, die keinen fachlichen Zweck verfolgt, sondern das Werk der allgemeinen Volksschule nur weiterzuführen oder vor raschem Verfall und frühzeitiger Zerstörung zu hüten hat.

Die allgemeine Fortbildungsschule für Mädchen ist gleichfalls ein Teil des volkserzieherischen Programms, das sich mit Notwendigkeit aus der industriellen Entwicklung abgeleitet hat. Je weniger Bildungswert die immer mechanischer werdende Arbeit der unteren Bevölkerungsschichten hat, um so dringender wird die Aufgabe, ihnen andere Quellen persönlicher Kultur zu erschliessen, wenn nicht das Menschenmaterial, das den grössten Bestandteil unseres Volkes bildet, mehr und mehr seelisch und sittlich entwertet werden soll. Die allgemeine Fortbildungsschule hat die Aufgabe, die persönliche Kultur in

Digitized by Google

den bescheidenen Grenzen, die ihr gezogen sind, gegen den verheerenden Einfluss einer im eigentlichen Sinne geisttötenden, ganz mechanischen Arbeitsleistung zu schützen und zu erhalten. Bei den Mädchen läge diese Aufgabe vor allem darin, ihnen die Lebensbeziehungen der Frau zum Hause und zur Familie wieder wertvoll, wichtig und vertraut zu machen. Deshalb hat man in den Ländern, in denen die allgemeine Fortbildungsschule als ein Teil der Volksschule, d. h. eben des Erziehungsschulwesens eingeführt ist, wie Bayern, Württemberg, Baden, ihr mehr und mehr die Richtung auf hauswirtschaftliche Belehrung gegeben.

2 Das Fachschulwesen

Ein weibliches Fachschulwesen ist überhaupt erst mit der Entwicklung der Frauenfrage notwendig geworden, und tatsächlich gehen die Anfänge von weiblichen Fachschulen auch bis zur Entstehung der Frauenbewegung um die Mitte des 19. Jahrhunderts und nicht weiter zurück. Es ist aus diesen Umständen erklärlich, dass das weibliche Fachschulwesen noch bei weitem nicht so kräftig entwickelt ist wie das männliche. Als schon längst die Frauen in grossen Scharen darauf angewiesen waren, irgendwie in der Beteiligung an der nationalen Güterproduktion ihren Lebensunterhalt zu verdienen, hat man noch nicht daran gedacht, ihrer Berufsleistung durch fachmässige Ausbildung eine sichere Grundlage zu geben. Begannen doch die Frauen zunächst damit, dass sie ihre im Hause erworbenen Fertigkeiten irgendwie berufsmässig verwerteten, als Näherinnen, Erzieherinnen, Hilfen der Hausfrau usw. Eine andere grosse Schicht erwerbsuchender Frauen verfiel eben wegen dieses Mangels an fachlichen Ausbildungsgelegenheiten der ungelernten Fabrik- und Heimarbeit, solchen Beschäftigungen, zu denen tatsächlich keine Fachbildung gehört, die deshalb aber auch keinerlei Aufstieg zu höherer Berufsleistung und besserer wirtschaftlicher Lage gestatteten. Die ersten Frauengewerbeschulen, die entstanden, knüpften wie die Frauenarbeit überhaupt, an die verschiedenen häuslichen Beschäftigungen an, indem sie sich bemühten, diese zunächst ziemlich primitiven Fertigkeiten auf eine höhere Stufe qualifizierter Arbeit zu erheben. Nähen, Schneidern, Sticken, die Führung der Hauswirtschaft, Plätten, Putz-

Digitized by Google

machen: das waren die üblichen Fächer, die in den ersten Frauengewerbeschulen getrieben wurden. Erst später ging man daran, durch Fachausbildungsgelegenheiten auch neue Berufe für die Frauen zu erschliessen. Vorbildlich wirkte in dieser Hinsicht der 1865 in Berlin begründete Lette-Verein. Es entstanden die kaufmännischen Fachschulen, photographische Lehranstalten, Buchbindereikurse, Setzerinnenschulen usw. Alle diese Anstalten wurden zunächst von der Frauenbewegung geschaffen; es sind entweder Vereine oder aber Private, die sie gründen und unterhalten. Noch heute wird die grosse Mehrzahl der bestehenden Fachschulen in dieser Weise, nicht aber von öffentlichen Körperschaften unterhalten. Es hängt damit zusammen, dass das Gebiet des weiblichen Fachschulwesens noch heute ein ziemlich buntes Bild bietet. Von irgend welcher einheitlichen Regelung der Anforderungen, von staatlicher Aufsicht, von regelmässiger staatlicher Unterstützung ist noch nicht die Rede. Ebensowenig ist die Gleichmässigkeit weiblicher Berufsbildung dadurch gewährleistet, dass man die Fachfortbildungsschule obligatorisch gemacht hat. Die einzige Bestimmung, die in dieser Hinsicht besteht, ist die der Reichsgewerbeordnung, die den Städten gestattet, durch Ortsstatut den Fortbildungszwang auf die weiblichen Handelsangestellten auszudehnen. Es ist davon die Rede, diese Bestimmung, von der in einer Reihe deutscher Städte bereits Gebrauch gemacht worden ist, auch auf die gewerblichen Arbeiterinnen zu übertragen.

Das höhere Fachschulwesen ist den Frauen nur erst in geringem Umfange erschlossen, die Universitäten, technischen und landwirtschaftlichen Hochschulen, nachdem Baden vorangegangen war, offiziell nur in Bayern, Württemberg und Sachsen; die Kunstakademien bis jetzt nur in Württemberg; in Sachsen ist die Erschliessung der Dresdener Akademie in Aussicht gestellt.

So spiegelt das Fachschulwesen in seiner Gesamtheit den Entwicklungsstand der Frauenberufsfrage wieder. Der Vorgang, durch den die Frauen allmählich von den niederen zu den höheren, von den ungelernten zu den gelernten, von den als Notbehelf dilettantisch ausgeübten zu den qualifizierten Berufen aufsteigen, zeigt sich in dem weiblichen Fachschulwesen in all seinen verschiedenen Stadien.

Digitized by Google

II Kritik der bisherigen Entwicklung

Die allgemeinen Gesichtspunkte für die Kritik unseres nationalen Bildungswesens sind bei der Besprechung des Knabenschulwesens in dem ersten Beitrag dieses Buches gegeben worden. Eine Kritik der bisherigen Entwicklung der Mädchenschule kann sich deshalb auf die besonderen Mängel beschränken, die der Mädchenschule als solcher in ihrem Verhältnis zu den spezifischen Bildungsbedürfnissen der Frau anhaften. Diese Kritik hat naturgemäss nur das Fazit zu ziehen aus der im ersten Abschnitt geschilderten Entwicklung. Kommen doch in dieser Entwicklung selbst schon diejenigen Wünsche und Bestrebungen zur Geltung, in denen sich die modernen Bedürfnisse des Mädchenschulwesens aussprechen, Wünsche und Bestrebungen, die als das Positiv dem Negativ der Unzulänglichkeiten in den bestehenden Verhältnissen entsprechen.

Diese Mängel haften weniger der Volksschulbildung der Mädchen an. Es ist deshalb hier nur das gleiche zu wünschen, wie bei den Knaben: der allgemeine Ausbau der Volksschule zu einem achtklassigen System. In den beiden oberen Klassen dieses Systems könnte dann die Allgemeinbildung durch Einführung hauswirtschaftlichen Unterrichts jene Richtung auf die besonderen Frauenaufgaben im Hause und in der Familie bekommen, die ihr hier und da in den beiden letzten Schuljahren schon gegeben ist. Für die ersten sechs Schuljahre ist auch vom Standpunkt der Mädchenerziehung aus die im ersten Artikel dieses Buches aufgestellte Forderung zu übernehmen, dass die allgemeine Volksschule auch beide Geschlechter in denselben Klassen vereinigt und erst dadurch ihren Namen verdient.

Was das höhere Mädchenschulwesen betrifft, so ist hier vor allem die Grundbedingung gesunder Weiterentwicklung nachdrücklich zu unterstreichen: die höhere Mädchenschule

Digitized by Google

muss im vollen Sinne des Wortes ein Zweig der öffentlichen Erziehung werden. Nur dann kann sie durchgehend die Richtung auf das nationale Leben und seine Aufgaben bekommen, die sie im Interesse des ganzen Volkes haben müsste. Die Privatschule wird immer in gewissem Sinne eine Standesschule sein. Sie entsteht ohne Zusammenhang mit dem Gesamtorganismus des öffentlichen Schulwesens, dessen einzelne Zweige miteinander in Lebenszusammenhang treten, durcheinander bestimmt und voneinander befruchtet werden. Die Privatschule entsteht in äusserer und damit auch innerer Abhängigkeit von Sonderbedürfnissen und Sonderanschauungen bestimmter Gesellschaftsschichten, denen gegenüber es ihr immer schwer werden wird, ein unabhängiges Erziehungsprogramm zu vertreten. Eine ganz besondere Gefahr für den nationalen Charakter des höheren Mädchenschulwesens bilden ausserdem die in Bayern und im Reichsland, aber auch im Westen Preussens zahlreichen Klosterschulen. Es ist gar nicht möglich, dass hier, in diesen Enklaven in der nationalen Kultur, die unter ganz besonderen Auffassungen von den menschlichen Lebenszielen stehen, die Mädchen für die Aufgaben herangebildet werden, die sie nachher im Leben ihrer Familie und ihres Volkes zu erfüllen haben. Nur eine höhere Mädchenschule, die vom Staat als dem Vertreter der nationalen Gesamtheit in ihren Zielen und ihrem Charakter durchaus bestimmt ist, kann heute die Frage einer nationalen höheren Frauenbildung lösen.

Eine weitere Forderung ist dann die feste gesetzliche Eingliederung der höheren Mädchenschule in das höhere Unterrichtswesen. Damit hängt die einheitliche Feststellung ihrer Ziele und ihres Aufbaues eng zusammen. Dabei erhebt sich die Frage nach derjenigen Form des Aufbaus, die am besten dem Doppelziel der höheren Frauenbildung entspricht. Leicht liesse sich diese Frage lösen, wenn man eine Seite dieses Ziels fallen lassen könnte, wie es z. B. die tun, die auf eine besondere höhere Mädchenschule überhaupt verzichten und die Mädchen ohne Ausnahme den bestehenden Knabenschulen zuführen wollen. Diese Lösung hat zweifellos viele Vorzüge. Abgesehen von allem, was von Pädagogen für den erziehlichen Wert gemeinsamen Unterrichts der Geschlechter angeführt ist, würde auch das ins Gewicht fallen, dass der Mädchenbildung auf diese

Digitized by Google

Weise der volle Gewinn des öffentlichen Interesses, der pädagogischen Kräfte, der strafferen Disziplin zufallen würde, den die gesonderte höhere Mädchenschule sich erst sehr langsam erkämpft. Die Vereinfachung des Gesamtaufbaues unseres nationalen Bildungswesens würde gleichfalls ein Vorteil sein, der sich besonders in den kleineren Städten bewähren würde, wo man nur mit grossen Opfern zwei schwach besuchte höhere Lehranstalten, eine für Knaben und eine für Mädchen, erhalten kann. Aber misst man unsere Schuleinrichtungen an dem Grundsatz, dass sie die individuellen Kräfte möglichst vollkommen für die Zwecke des Volksganzen ausrüsten sollen, und setzt man dabei den Anteil der Frau als Mutter und Erzieherin an der Erfüllung dieser Zwecke in seinem vollen Gewicht und seiner eigenartigen Bedeutung ein, so wird man doch die Schule nicht von der Verpflichtung entbinden können, diesen aus den weiblichen Kulturaufgaben sich ergebenden Bildungsbedürfnissen gerecht zu werden. Das geschieht zweifellos durch die höheren Knabenschulen nicht in wünschenswertem Grade. Und damit schränkt sich die Tragweite des Vorschlages der gemeinsamen Erziehung für die höhere Mädchenbildung erheblich ein.

Zunächst — das werden auch prinzipielle Gegner des Vorschlags zugeben — ist die Vereinigung der Geschlechter da wünschenswert, wo sie die praktische Möglichkeit für eine besser ausgestattete, leistungsfähigere Schule schafft. Das Bestehen einer kümmerlichen sogenannten höheren Töchterschule, in der mehrere Jahrgänge in einer Klasse vereinigt werden müssen, und die weder ihren Lehrkräften noch ihren Leistungen, sondern nur dem Stande ihrer Schülerinnen ihren Namen verdankt, liegt sicher nicht im allgemeinen Interesse, wenn durch Erschliessung der Realschule für die Mädchen sowohl ihnen etwas an sich Besseres gegeben als auch der Knabenbildung grössere Mittel zugeführt werden könnten. In zahllosen kleinen Städten liegen die Verhältnisse so, und es ist deshalb dringend zu wünschen, dass hier auch Preussen den Weg Badens, Hessens, Württembergs und des Reichslandes beschreitet und der Zulassung der Mädchen keine Hindernisse in den Weg legt.

Aber die Bedeutung einer coedukativen Organisation unseres höheren Schulwesens reicht noch weiter. Da ein bestimmter Prozentsatz von Frauen unter den heutigen wirtschaft-

Digitized by Google

lichen Verhältnissen ihren Beitrag zur nationalen Kultur nicht mehr in der Familie leisten können, sondern ihre Kräfte in selbständiger unmittelbarer Beteiligung an der geistigen Arbeit der Gesamtheit verwerten müssen, so muss eine Anzahl Mädchen den Bildungsgang der Knaben durchmachen, der zu diesen Leistungen führt. Es lässt sich kein stichhaltiger Grund dafür anführen, dass man für diese Mädchen, die dasselbe leisten sollen und wollen wie die Knaben, dieselben Studien wählen, dieselben Berufe ausfüllen, etwa einen neuen Weg der Vorbereitung für die Universität sucht, einen Weg, für den sich innerhalb des Knabenschulwesens kein Bedürfnis gezeigt hat. Die bestehenden Formen der höheren Knabenschulen sind nicht willkürlich gemacht, sodass man beliebig ein paar andere daneben stellen könnte, sondern sie haben sich aus den Bildungselementen der Gegenwart organisch aufgebaut. Es wird deshalb von vornherein zweckmässig sein, die Mädchenbildung, sofern sie die gleichen Ziele verfolgt wie die höheren Lehranstalten, auch ihre Wege zu führen.

Bei diesen Erwägungen scheint nun aber ein Faktor nicht berücksichtigt zu sein, der in Betracht gezogen werden muss. Das ist die Tatsache, dass es natürlich nicht wünschenswert ist, die Mädchen zu früh für einen gymnasialen Kursus und einen wissenschaftlichen Beruf zu bestimmen. Es wird deshalb notwendig sein, den Beginn dieses Kursus so weit hinauszuschieben, wie es ohne Beeinträchtigung seiner Ziele und seines pädagogischen Wertes möglich ist. Im Knabenschulwesen hat der gleiche Wunsch zur Einführung der Reformgymnasien geführt. Die deutschen Reformschulen haben den Beweis geliefert, dass die gemeinsame Grundlage für die differenzierten Lehrgänge bis ins siebente Schuljahr ausgedehnt werden kann. Sie haben die Trennung aber so ansetzen müssen, dass dem speziellen Kursus noch sechs Jahre bleiben. Ansetzen müssen; denn bei längerem Aufrechterhalten der Einheit waren die bisherigen Ziele nicht zu erreichen. Diese äusserste Begrenzung der gemeinsamen Grundlage für die verschiedenen höheren Lehranstalten müssen wir für die Mädchen übernehmen, d. h. es muss auch für sie ein mindestens sechsjähriger Kursus spezieller Vorbereitung bleiben. Das System der Reformschule also wäre das für die Mädchen zweckmässigste. Ihm entsprechen

Digitized by Google

auch die bestehenden sechsklassigen Gymnasial- und Realgymnasialkurse für Mädchen. Zweifellos könnten die Mädchen diesen Lehrgang aber ebensogut mit den Knaben zusammen machen; das würde auch eine praktische Erleichterung bedeuten, da nur in den grössten Städten besondere Mädchenanstalten voll ausgenutzt werden würden. Es ist nur ein einziges Bedenken dabei in Betracht zu ziehen: das ist die Rücksicht auf die körperliche Entwicklung der Mädchen. Die Tatsache, dass die Schüler der höheren Lehranstalten nur zu etwa 20% innerhalb der vorgesehenen Lehrzeit das Ziel erreichen, weist darauf hin, dass der Weg der höheren Knabenschule recht steil ist. Rechnet man die unbestreitbar vorhandene Schonungsbedürftigkeit der Mädchen gerade zur Zeit des Beginns der Gymnasialfächer hinzu, so wird es sich vielleicht doch empfehlen, für sie den Lehrgang auf 13 Jahre im ganzen anzusetzen. Dadurch wäre natürlich nicht ausgeschlossen, dass Kräftigere durch die Knabenschule gingen. Ueberhaupt darf man in der Frage der Gymnasialbildung der Mädchen nicht das Bessere zum Feind des Guten machen. Wo weder eine Knabenreformschule, noch eine genügende Schülerinnenzahl für die Angliederung sechsklassiger Gymnasial- oder Realkurse an die Mittelstufe der höheren Mädchenschule vorhanden ist, wird sich entweder der Eintritt in eine nach altem System aufgebaute höhere Knabenschule oder auch die Errichtung vierklassiger Kurse für Mädchen empfehlen. Durch solche in der Entwicklung des Frauenstudiums begründeten Konzessionen wird natürlich das Ziel nicht verschoben: entweder gemeinsamer Unterricht oder gesonderte Mädchenklassen nach dem System der Reformschulen.

Was nun die andere Seite der Mädchenschulfrage betrifft, die Bildung der Mädchen, die nicht zur Universität übergehen, so ist die neuerdings — wie in der Darstellung der Geschichte des Mädchenschulwesens erwähnt ist — immer wieder aufgestellte Behauptung, dass die 10klassige Mädchenschule ihr nicht genüge, zweifellos gerechtfertigt. Die hier vorliegenden Aufgaben sind gross und wichtig genug, um als Bildungszentrum für einen gleichfalls sechsstufigen Aufbau auf die gemeinsame Grundlage der sechs bis sieben ersten Schuljahre zu dienen, für eine vierte Form einer höheren Lehranstalt, aber ohne das Ziel der Universitätsreife. Für diese Anstalt müsste das Wort

Digitized by

Wilhelms II.: „Im Mittelpunkte aller Bildung sollte das Moderne und das Nationale stehen," in ganz besonderem Sinn gelten. Sie müsste versuchen, in der Art, wie das Spencer in seinem Erziehungsbuch andeutet, die gesamten sprachlich-historischen Fächer zu einem kulturwissenschaftlichen Unterricht auszubauen, der die sozialen, geistigen und künstlerischen Tendenzen unserer Zeit nach ihrer Bedeutung und ihren Zusammenhängen zeigt — Geschichte durch Volkswirtschaftslehre zu erweitern, die deutsche Literatur als den künstlerischen Ausdruck deutschen Wesens in nähere Beziehung zur allgemeinen Kultur, zur Geistesgeschichte, zur bildenden Kunst zu bringen, durch Einführung in die Psychologie das Interesse an dem inneren Lebensprozess des Einzelnen und der Gesamtheit zu wecken und zu leiten, und durch Pädagogik und Einführung in die soziale Hilfsarbeit die Mitarbeit der Frau an der nationalen Kultur vorzubereiten. Mathematik und Naturwissenschaften würden hier den andern Pol des Unterrichts bilden. Es wird von niemandem bestritten, dass bisher in der höheren Mädchenschule weder der Bildungswert dieser Fächer, noch ihre tatsächliche Bedeutung für unser ganzes wirtschaftliches und geistiges Leben auch nur in Betracht gezogen ist. Sie sollen dazu helfen, in die Mädchenbildung den gesunden Realismus hineinzutragen, an dem es ihr bisher fehlt, und den sie vielleicht auf dem Gebiete der Kulturwissenschaften, auf dem sie sich so lange Zeit nur ästhetisierend bewegt hat, ohne diese Erziehung durch die exakten Disziplinen auch nicht wiederfinden würde. Was speziell in der Frauenbildung die Pflege dieser beiden Erkenntnisformen, der Geisteswissenschaften und der Naturwissenschaften nebeneinander erleichtert, ist die Tatsache, dass sie im Hause, im Wirkungskreise der Frau, in eine so enge und leicht übersehbare Lebensgemeinschaft treten. Die Einheit, die für die Knabenschulen schliesslich in der philosophischen Proprädeutik künstlich gesucht werden muss, ergibt sich hier in der Beziehung all dieser Kenntnisse auf die Kultur des Hauses und die Aufgaben der Erziehung ohne weiteres. Diese natürliche Zentralisation sollte von der Seite der Naturwissenschaften her dadurch erleichtert werden, dass sich der naturkundliche Unterricht — selbstverständlich ganz unbeschadet seines wissenschaftlichen Charakters — eng an die

Digitized by Google

konkreten Anforderungen des Hauses in bezug auf Ernährung, Körperpflege, Hygiene usw. anschliesst. An eine solche Schulbildung könnte sich eine praktische Betätigung auf den verschiedenen Gebieten der Volkspflege anschliessen, wie bei dem Knaben der Heeresdienst — wenn auch nur freiwillig.

So würde also der Aufbau der Mädchenschule sich in derselben Weise gliedern wie der der Knabenschule: sechs bis sieben Jahre gemeinsamen Unterbaus, von denen mindestens drei der Volksschule angehören sollten, darauf einerseits ein drei- bis vierjähriger Aufbau, der mit dem Unterbau zusammen der Realschule entspräche und all den Mädchen diente, die in das mittlere Fachschulwesen hinübergehen oder in einfache häusliche Verhältnisse zurückkehren. Den höheren Knabenschulen aber entsprächen für die Mädchen sechsklassige Systeme, die sich einerseits den bestehenden drei Gattungen höherer Lehranstalten anschlössen, andrerseits eine neue höhere Frauenschule in der oben ausgeführten Art darstellten. Wollte man, wie das von mancher Seite befürwortet ist, beide Zwecke in einem Lehrgange vereinigen, so würde man sie beide beeinträchtigen. Statt mehrerer einheitlicher Systeme, die auf dem Prinzip einer Kräfte ersparenden Zentralisation um einen lebendigen Kern beruhen, hätte man e i n e Anstalt mit verschiedenen Aufgaben, Zielen und Lehrstoffen nebeneinander, für die sich eine Einheit gar nicht finden liesse, und die deshalb die Schülerinnen mehr, als pädagogisch zu rechtfertigen, belasten würde.

* * *

Wenn die Entwicklung des Mädchenschulwesens die gekennzeichneten Richtlinien einschlägt, so wird es sich in den im ersten Abschnitt dieses Buches dargestellten einheitlichen Aufbau des Knabenschulwesens ohne Schwierigkeiten eingliedern, wie das beifolgende Schema zeigt. Zugleich aber wird die Frau die besondere Ausrüstung erhalten, mit der sie imstande sein wird, das Stück Volkstum, das ihr mit ihrem Wesen und ihrer weiblichen Eigenart anvertraut ist, zu voller Entfaltung und fruchtbarer sozialer Wirkung zu bringen.

Digitized by Google

B Innenbetrieb

I Unterricht

II Schulleben

Digitized by Google

I Religionsunterricht

Von Professor Dr. Thrändorf in Auerbach i. Sa.

1 Rechtfertigung

Es wird jetzt von vielen Seiten der Ruf erhoben: Weg mit dem Religionsunterricht aus den öffentlichen Schulen! Religion sei Privatsache und kann und muss deshalb der Familie überlassen werden. Unsere modernen Staaten, die allen Religionsgesellschaften Rechtsgleichheit gewähren, dürfen nicht den Versuch machen, unmündigen Kindern ein bestimmtes Glaubensbekenntnis aufzuzwingen. Die moderne, auf Psychologie gegründete Pädagogik lügt dem noch hinzu, dass die Religion ihrem Wesen nach nicht lehrbar ist, dass also jeder Versuch, Religion zu lehren, in Wirklichkeit auf ein blosses Auswendiglernen von Bekenntnisformeln hinausläuft. Solche und ähnliche Aeusserungen kann man verstehen und ihren Wahrheitsgehalt anerkennen, ohne deshalb auf Religionsunterricht verzichten zu müssen. Zum Wesen des Religionsunterrichts gehört das Aufzwingen von Bekenntnissen durchaus nicht, vielmehr ist es nur ein noch nicht ganz überwundener Rest aus der Periode, in der der Grundsatz galt: Cujus regio, ejus religio. Für den modernen Staat, der das Recht des Landesherrn, den Untertanen seine Religion aufzuzwingen, nicht mehr kennt, kann es sich auch im Religionsunterricht nur um Uebermittlung von Kenntnissen

Digitized by Google

und Ausbildung von geistigen Kräften handeln. Es würde sich also nur fragen, ob die besonderen Kenntnisse, die der Religionsunterricht zu übermitteln hat, und die Kräfte, die er auszubilden vermag, für das künftige Glied der Gesellschaft wertvoll genug sind, um die Einführung eines besonderen Unterrichtsfaches zu rechtfertigen. Um diese Frage beantworten zu können, muss man ausgehen nicht nur von dem gesellschaftlichen Bedürfnis, das durch die Gründung von Schulen befriedigt werden soll, sondern auch von den persönlichen Ansprüchen, die ein werdender Weltbürger in bezug auf seine Bildung an die Gesellschaft zu machen berechtigt ist. Von beiden Ausgangspunkten kommt man auf die Notwendigkeit des Religionsunterrichtes. Die Gesellschaft der Erwachsenen hat das Bedürfnis, ihren Fortbestand durch die Eingliederung der heranwachsenden Jugend zu sichern. Dieses Ziel kann sie aber nur insoweit erreichen, als es ihr gelingt, der kommenden Generation Verständnis für die Ziele und Aufgaben, die ihrer warten, beizubringen und zugleich die Kräfte und Fähigkeiten zu entwickeln, deren es zur Lösung dieser Aufgaben bedarf.

Nun ist aber von alters her die Religion im Leben der Völker eine ganz wesentliche, Richtung und Geist bestimmende Kraft gewesen. Wer also am Volksleben tätigen Anteil nehmen soll, der muss auch für die religiöse Seite, er mag selbst religiös sein oder nicht, das nötige Verständnis besitzen. Also wird die Gesellschaft um ihrer Selbsterhaltung willen gut tun, den Religionsunterricht als wesentliches Mittel zur Einführung in das Leben der Gegenwart zu pflegen. Indem sie das aber tut, genügt sie zugleich einem Bedürfnis der heranwachsenden Jugend, denn diese sieht sich, je mehr ihr Innenleben erwacht und sich über die bloss tierische Sorge für den Leib und seine Bedürfnisse erhebt, vor die grosse Entscheidung über die Weltanschauung gestellt, und es ist für sie von der grössten Wichtigkeit, dass sie dieser Entscheidung mit einem möglichst hohen Grade von innerer Freiheit gegenübertritt. Unwissenheit macht aber nicht frei, daher muss die Jugend, um sich möglichst frei entscheiden zu können, in zweckentsprechender Weise mit den Gedankengängen vertraut gemacht worden sein, auf denen und aus denen sich eine Gesamtweltanschauung entwickelt. Nun zeigt aber die Geschichte der Religion ein fortgesetztes Ringen

Digitized by Google

um die Weltanschauung, also muss es für den, der sich auf diesem Gebiete vor eine Entscheidung gestellt sieht, von der grössten Wichtigkeit sein, auf dem Gebiete der Religionsgeschichte möglichst heimisch zu werden.

Mit der Weltanschauung hängt aber auch die praktische Sittlichkeit aufs engste zusammen. Zwar bedarf das Sittliche zur Feststellung seines Wertes der Auktorität der Religion nicht, wohl aber kommt für die Verwirklichung des sittlich Wertvollen der religiöse Glaube ganz wesentlich mit in Betracht. Denn die Energie sittlichen Strebens ist bedingt durch den Glauben an die Erreichbarkeit sittlicher Ideale. Dieser Glaube hat aber stets religiösen Charakter.

Eine solche für die Gesamtbildung der Jugend notwendige religiöse Unterweisung ausschliesslich den kirchlichen Gemeinschaften zu überlassen, empfiehlt sich nicht; denn dabei würden nicht nur viele Kinder, deren Eltern religionslos sind, ohne einen solchen Unterricht bleiben, sondern die Einführung würde auch da, wo sie in ausreichendem Masse stattfindet, leicht einen ganz einseitigen Charakter annehmen und so der heranwachsenden Jugend nicht die nötige Freiheit der persönlichen Entscheidung sichern. Daher ist es besser, wenn der Religionsunterricht den staatlich geleiteten Schulen erhalten bleibt und so Gelegenheit hat, am geistigen Gesamtleben des Volkes teilzunehmen.

2 Falsche Ziele und falsche Wege

Hätte der Religionsunterricht immer, wie es im Wesen des Protestantismus eigentlich begründet ist, Erziehung zur Freiheit als seine Aufgabe angesehen, so wäre der oft recht erbitterte Kampf um sein Recht in der Erziehungsschule ganz unverständlich. Weder die Gesellschaft, noch die Individuen können doch ein Unrecht darin erkennen, dass man die Jugend in geeigneter Weise fähig und geschickt macht, über die Grundrichtung, die ihr Denken und Streben einschlagen soll, eine selbständige Entscheidung zu fällen. Aber leider hat der Religionsunterricht sehr selten diese Aufgabe im Auge behalten; vielmehr ist es ihm meistens darum zu tun gewesen, die Jugend in die Formen des religiösen Denkens und Fühlens hineinzuzwängen, die von den kirchlichen oder staatlichen Machthabern als die allein zulässigen hingestellt wurden.

Digitized by Google

Bei der katholischen Kirche hängt diese Vergewaltigung der Jugend zusammen mit dem ganzen System, das eine Freiheit des Individuums gegenüber der Kirche nicht kennt, weil die Leiter der Kirche und vor allem der Papst als unmittelbar von Gott selbst eingesetzte und mit besonderen Gaben ausgerüstete Beamte angesehen werden. Wer sich also im Denken oder Tun der Hierarchie nicht fügen will, der widerstrebt der gottgewollten Ordnung und verfällt daher der Verdammnis.

Der Protestantismus hat sich seit den Tagen von Worms und Speyer von diesem System der Gewissensbevormundung grundsätzlich losgesagt und müsste daher folgerichtig auch in der Erziehung die Fähigkeit zu einer selbständigen Entscheidung als letztes Ziel und höchste Aufgabe ansehen. Aber die Praxis folgte hier, wie in vielen andern Fällen, der Theorie nur sehr langsam nach. Zunächst hielt man einfach an der Gewissensbeherrschung fest, nur trat jetzt an die Stelle des Papstes der Landesherr. Allerdings nahm dieser das Recht, über die Religion seiner Untertanen zu entscheiden, nicht kraft seiner weltlichen Stellung für sich in Anspruch, sondern er betrachtete sich vielmehr nur als das ausführende Organ, durch das den aus dem unfehlbaren Bibelworte gewonnenen Lehrgesetzen Geltung verschafft wurde. Tatsächlich aber bestimmten doch die Landesfürsten oder ihre Hoftheologen, was die Untertanen zu glauben hatten. Das war im Grunde genommen nur möglich, weil man die katholische Auffassung vom Wesen des Glaubens beibehalten hatte. Der Glaube war eine Gehorsamsleistung des Menschen, zu der dieser sich entweder, um der göttlichen Strafe zu entgehen, selbst zwang oder unter Strafandrohungen von andern gezwungen wurde.

Aus dem allen ergab sich von selbst die Art des unterrichtlichen Verfahrens. War der Glaube, zu dem man erziehen wollte, eine Leistung des Menschen, so galt es vor allem, dem Zögling beizubringen, was er alles zu glauben hatte, wenn er selig werden wollte. Darum bemühte sich die nachreformatorische Kirche zunächst, die durch hervorragende Theologen festgestellten Glaubensregeln dem Gedächtnis der Jugend einzuprägen. Da aber diese Glaubensleistung mit dem sittlichen Leben in keinem inneren Zusammenhange stand, sah man sich genötigt, mit Hilfe der zehn Gebote für das kirchliche und gesell-

Digitized by Google

schaftliche Leben eine Art Sittengesetz zu konstruieren, dessen Aneignung und Befolgung gleichfalls durch Drohungen und Verheissungen erzwungen wurde.

Als man dann einsah, dass Gesetze, wenn sie beobachtet werden sollen, wenigstens verstanden werden müssen, entschloss man sich, auch etwas für das Verständnis zu tun und verfiel zunächst auf eine grammatische Zerlegung und Erläuterung der Glaubens- und Sittengesetze, und später, als sich auch das noch nicht als ausreichend erwies, suchte man die abstrakten Gedanken durch konkrete Beispiele besonders aus der biblischen Geschichte zu veranschaulichen. So fanden neben dem früher alles beherrschenden Katechismusunterricht allmählich die biblischen Geschichten ein bescheidenes Plätzchen in der Schule. Nach und nach haben diese Geschichten, die anfangs nur als Beispielsammlung gewürdigt wurden, eine selbständigere Stellung bekommen, aber das Uebergewicht des Katechismusbetriebes haben sie nicht zu brechen vermocht. Der Glaube ist für den offiziellen Religionsunterricht noch heute etwas, was gelernt werden muss wie Geschichtszahlen und orthographische Regeln. Aber unsere Zeit, die alles prüfen und nur das Beste behalten will, ist für solche von oben angeordnete Glaubensleistungen nicht mehr zu haben. Daher das leidenschaftliche Drängen auf Abschaffung des Religionsunterrichtes.

3 Evangelischer Glaube

Auf bessere Wege kann der Religionsunterricht nur kommen, wenn sich der deutsche Protestantismus wieder auf sein und des Christentums eigenstes Wesen besinnt. Nicht als ein Joch und nicht als eine neue Last ist ja das Christentum in die Welt gekommen, sondern als Erlösung. Es will im Menschen Kräfte erzeugen, die ihn befähigen, über Sünde, Not und Tod zu triumphieren. Jesus ruft den Mühseligen und Beladenen zu: Ich will euch erquicken! In ihm erfüllt sich die alte Weissagung des Jeremia von dem neuen Bunde, in dem Gott die Menschen nicht mehr zu zwingen braucht, weil er ihnen sein Gesetz ins Herz gegeben hat. Dieses Wesen des Christentums hat Luther in seiner klassischen Periode besonders in der Schrift Von der Freiheit eines Christenmenschen und der Einleitung zum Römerbrief wieder ans Licht gezogen. Ihm ist der Glaube

Digitized by Google

nicht ein menschlicher Wahn oder Traum, sondern eine Tat Gottes, der in Jesus Christus die Menschenseele für sich und sein Reich gewinnt und so in ihr die Kraft neuen Lebens erzeugt. Der Gläubige fragt nicht, ob gute Werke zu tun sind, er braucht auch nicht durch Drohungen und Verheissungen angetrieben zu werden, sondern aus innerem Drange stellt er sich in den Dienst seiner Brüder, ein dienstbarer Knecht und doch ein freier Herr.

Für diesen Christenglauben kann man nicht durch Auswendiglernen von Lehrgesetzen erziehen, denn Freiheit kann nicht befohlen und nicht aufgezwungen werden, sie muss im Menschen selbst erwachsen. Wenn daher in offiziellen Lehrordnungen als Aufgabe des Religionsunterrichtes die Heranbildung „charaktervoller, christlicher Persönlichkeiten" bezeichnet wird, so heisst das etwas fordern, was die Schule nicht leisten kann. Durch solche Uebertreibungen bei der Zielstellung wird der Unterricht nur in falsche Bahnen gelenkt. Er sucht dann, indem er Bekenntnisse aufzwingt, wenigstens den Schein zu wecken, als liege es in seiner Gewalt, mündige Christen mit eigener Ueberzeugung zu erziehen. Vor dieser sittlich bedenklichen Verirrung kann die Schule nur bewahrt werden, wenn man ihrer Arbeit ein erreichbares Ziel steckt. Selbstverständlich muss dieses Unterrichtsziel mit dem absolut wertvollen, aber nur im späteren Leben annähernd erreichbaren Ideal einer religiös gefestigten, sittlichen Persönlichkeit in innerm Zusammenhang stehen.

4 Das Unterrichtsziel

Wer den werdenden Menschen zu einer eigenen Entscheidung über seine Lebensauffassung und Lebensrichtung fähig machen will, der muss ihn in den Besitz der möglichst ausreichenden Unterlagen für eine solche Entscheidung zu setzen suchen und muss zugleich den Wunsch und das Verlangen in ihm wecken, zu einer solchen Entscheidung zu kommen. Bloss aus sich selbst kann der Mensch die Fähigkeit, zu wählen, nicht gewinnen. Erst muss er nicht nur die verschiedenen Möglichkeiten, zwischen denen er eine Wahl treffen soll, kennen lernen, sondern er muss auch, um die rechte Entscheidung treffen zu können, die Dinge so auf sich wirken lassen, dass er ihren Wert oder Unwert selbst erfährt. An Theorien können aber

Digitized by Google

solche Erfahrungen nicht gesammelt werden, denn Theorien sind nicht das Ursprüngliche, man hat sie erst später aufgestellt, um Tatsachen der Erfahrung zu begreifen. Wer also die Tatsachen nicht kennt, dem nützen auch die Theorien nichts, denn sie sind ihm völlig unverständlich. Soll jemand fähig gemacht werden, sich für oder gegen die religiöse Weltauffassung zu entscheiden, so muss er zunächst die Tatsachen kennen lernen, aus denen religiöse Erfahrungen erwachsen. Solche Tatsachen sind aber in erster Linie die religiösen Persönlichkeiten. An ihnen muss man die Religion kennen lernen, oder man lernt sie überhaupt nicht kennen. Wer also in Sachen der Religion eine wirklich begründete und selbständige Entscheidung treffen soll, der muss mit den „Heroen der Religion" bekannt gemacht werden. Nun drängt aber durchaus nicht jedes Wissen zu einer Entscheidung. Das meiste, was der Mensch weiss, lässt ihn kalt, und von dem ganzen Wissensstoff, den die Schule überliefert, wird ein gut Teil im späteren Leben ohne Bedenken und ohne wesentlichen Schaden über Bord geworfen. Soll das Wissen über religiöse Persönlichkeiten nicht dieses Schicksal teilen, so muss es von der Art sein und so angeeignet werden, dass der Lernende etwas von seinem Wert und seiner Bedeutung zu fühlen bekommt. Er muss wenigstens ahnen, dass es sich auf diesem Gebiete um Fragen und Entscheidungen handelt, die für sein eigenes Leben von der grössten Wichtigkeit werden können, und über die er daher auf irgend eine Weise zur Klarheit kommen muss. Ist das erreicht, so wird auch der Zögling das Verlangen in sich spüren, sich weiter selbständig mit diesen Dingen zu beschäftigen, und damit ist der erste Schritt auf dem Wege zur religiösen Charakterbildung getan, der Zögling hat Interesse gewonnen. Eine Entscheidung hat er zwar noch nicht getroffen, sie ist ihm auch noch nicht zugemutet oder aufgezwungen worden, aber er hat an Fähigkeit, sich zu entscheiden, gewonnen, und es ist der Wunsch und das Streben nach völliger Klarheit in ihm erwacht. Weiter kann die Schule ihre Zöglinge auf der Entwicklungsstufe, auf der sie während der Schulzeit stehen, nicht bringen. Darum sollte sie alle ihre Kraft an die Erreichung dieses Ziels setzen.

Einem gläubigen Christen erscheint vielleicht das Ziel, Interesse für religiöse Persönlichkeiten zu wecken, zu gering. Aber

Digitized by Google

gerade er sollte, wenn er wirklich gläubig ist, damit zufrieden sein. Denn wenn er wirklich aus persönlicher Erfahrung die werbende und gewinnende Kraft gottbegeisterter Personen kennt, dann müsste er ihnen auch die Fähigkeit zutrauen, an jugendlichen Seelen, wenn diese nur einmal Interesse gewonnen haben, ihre Kraft zu bewähren und Glauben zu wecken. Die Sucht, den Glauben in irgend einer Weise machen oder aufzwingen zu wollen, hat ihren Grund unstreitig in einem gewissen Unglauben, bei dem der Mensch dem Wirken Gottes zu Hilfe kommen zu müssen meint.

5 Der Lehrplan

Bei der Entscheidung über die Weltanschauung kann es sich für die deutsche Jugend nur um Atheismus oder Christentum und innerhalb des Christentums um Katholizismus oder eine Form des Protestantismus handeln. Andere Religionsformen kommen für unser Volk und unsre Kulturstufe kaum in Betracht. Also gilt es, vor allem Interesse für die Frage zu gewinnen, ob Christentum oder nicht. Viele glauben nun, um dem Schüler die volle Freiheit der Entscheidung zu wahren, müssten die Lehrer sich sorgfältig hüten, ihre eigene Stellung zur Sache merken zu lassen. Ihre Aufgabe wäre nur, mit kalter Objektivität die verschiedenen Weltanschauungen in ihren Hauptvertretern zur Darstellung zu bringen. Das ist aber nur halb richtig. Selbstverständlich muss sich der Lehrer hüten, den geschichtlichen Tatsachen durch parteiische Darstellung Gewalt anzutun, vielmehr hat er die Pflicht, wirkliche Geschichte in wahrheitsgetreuer Darstellung zu bieten. Aber dass er selbst dieser Geschichte gleichgültig gegenüberstehen müsste, kann nicht von ihm gefordert werden, weil es für einen nicht stumpfsinnigen Menschen einfach unmöglich ist. Ein Lehrer, der bei seinem Unterricht ganz kalt zu scheinen sucht, wird unwahr gegen seine Schüler, denn er täuscht sie über seine eigene Gesinnung. Die Besorgnis, dass schon das einfache Bekenntnis der inneren Freiheit der Schüler gefährlich werden könnte, wird vollkommen hinfällig, wenn der Lehrer sich bewusst ist, dass die eigentliche Entscheidung doch erst im späteren Leben erfolgt, und daher jeden Versuch, etwas aufzuzwingen, unterlässt. Hätte man das immer bedacht, so hätte der Streit

Digitized by Google

um die Konfessionsschule nie zu so grosser Erbitterung auf beiden Seiten führen können; vielmehr hätte man jedem Lehrer und jeder Schule gestattet, einen Charakter zu haben und zu zeigen. Nur der Gewissenszwang wäre aus der Schule verbannt worden, und an seine Stelle wäre das Streben getreten, Interesse zu wecken.

Wenn aber Schule und Lehrerschaft einen Charakter haben darf und tatsächlich immer haben wird, so fragt es sich: Wer entscheidet über diesen Charakter? Die Rechtsfrage ist hier, wo aller Zwang vom Uebel ist, ohne wesentliche Bedeutung. Der Geist einer Schule hängt nicht von Verordnungen ab, sondern ist bedingt durch den Geist der Gemeinde, die die Schule zur Ergänzung der häuslichen Erziehung unterhält, und durch die Lehrerschaft, die das Vertrauen der Gemeinde beruft. Der ideale Zustand, dem man sich selbstverständlich in der Wirklichkeit nur nähern kann, würde also da vorhanden sein, wo Gemeinde und Lehrer im allgemeinen eines Sinnes sind. Simultanschulen können immer nur Notbehelfe sein.

Wo nun die Schule deutsch-evangelischen Charakter trägt, da wird man den Lehrplan so gestalten müssen, dass er der Entstehung lebendigen Interesses für die Person Jesu dient. Da aber Interesse durch Kenntnis und Wertschätzung bedingt ist, so muss schon durch die Anordnung der Lehrstoffe für die Möglichkeit rechter Aneignung und Würdigung gesorgt werden. Die einzelnen Teile des Lehrstoffes dürfen also nur dann geboten werden, wenn der Schüler die unter den gegebenen Umständen erreichbare Höhe der Auffassungsfähigkeit erlangt hat, und sie müssen so behandelt werden, dass ihr innerer Wert möglichst eindringlich zum Bewusstsein kommt. Beiden Anforderungen genügt nur die Anordnung in geschichtlicher Folge; denn die geschichtliche Entwicklung findet nach denselben psychologischen Gesetzen statt, nach denen sich auch das Werden und Wachsen des Einzelgeistes vollzieht. Hier wie dort kann ein Fortschritt nur stattfinden, wenn alle psychologischen Bedingungen für sein Eintreten erfüllt sind. In der Volksgeschichte hat aber der Fortschritt tatsächlich stattgefunden, folglich müssen die vorausgehenden Perioden immer die Vorbedingungen für das weitere Fortschreiten geboten haben. Also wird auch der Unterricht, wenn er den geschichtlichen Gang einschlägt, den

Digitized by Google

Schüler so führen, dass er stets wohl vorbereitet an das Neue herantritt und so in der Lage ist, den Entwicklungsgang gleichsam noch einmal zu erleben. Für die Entstehung des Interesses ist dieser Lehrgang von grösstem Wert, denn indem er den Zögling immer vor neue Aufgaben stellt und ihn zugleich zu deren Lösung fähig und geschickt macht, lässt er ihn gleichsam die Freude des erfolgreichen Forschers und Entdeckers erleben, und die erhebenden Gefühle, die so entstehen, übertragen sich natürlich auch auf den Gegenstand des Unterrichts, geben ihm den rechten Wert und machen ihn zum Gegenstand freudigen Strebens.

Die jetzt noch vielfach in den offiziellen Lehrplänen vorherrschenden konzentrischen Kreise, nach denen dieselben Stoffe von der Unterstufe an immer wieder in stets etwas erweiterter Form behandelt werden, bewirken, wie die Erfahrung lehrt, das gerade Gegenteil von Interesse, nämlich Ueberdruss; denn durch die ewigen Wiederholungen muss den Schülern — besonders den begabteren — zuletzt selbst der wertvollste Stoff langweilig werden. In der Tat ist es den Methodikern bei Aufstellung der Lehrpläne nach konzentrischen Kreisen auch gar nicht um Weckung des Interesses zu tun gewesen, vielmehr war ihr Augenmerk fast ausschliesslich darauf gerichtet, den für das Examen notwendigen Memorierstoff stets bereit zu halten.

Ein Religionslehrplan, der der geschichtlichen Entwicklung nachgeht, würde mit dem Leben der Erzväter, das dem kindlichen Verständnis besonders nahe liegt, zu beginnen haben. Von da müssten die Zöglinge allmählich durch die Richter- und Königszeit zum Höhepunkte der Geschichte des alten Bundes, zu den Propheten, geführt werden. Besonders die Propheten müssen, wenn tiefergehendes Verständnis für die Person Jesu und das Gottesreich erzeugt werden soll, recht gründlich behandelt werden. In diesem Punkte haben unsre Schulen die Pflicht, schwere Versäumnisse wieder gut zu machen. Denn es ist einfach eine Schande, dass man für alle möglichen oft recht minderwertigen Geschichten aus dem Alten Testament Zeit und Kraft übrig hatte, nur für die Propheten, die eigentlichen Klassiker der jüdischen Religionsgeschichte, war kein Platz in der Schule. Und wo man ihnen doch noch ein Plätzchen einräumte, da wurde ihnen eine völlig verkehrte Behandlung zu teil; man machte sie zu Wahrsagern, während sie in Wirklich-

Digitized by Google

keit Reformatoren sind, die das rechte Verhältnis zwischen Religion und Sittlichkeit angebahnt haben.

Werden die Propheten gründlich und mit rechtem Verständnis behandelt, so ist das die beste Vorbereitung für eine tiefe Erfassung und rechte Wirkung der Person Jesu. Der offizielle Religionsunterricht fasst das Erlösungswerk noch ganz im Geiste der alten Kultusreligion auf. Nach dieser Auffassung musste Jesus in die Welt kommen, um dem durch die Sünden der Menschen beleidigten Gottvater durch sein stellvertretendes Opfer Genugtuung zu verschaffen, sodass dieser nun in der Lage ist, der Menschheit wieder gnädig zu sein. Wer dagegen von den grossen Propheten her an das Lebenswerk Jesu herantritt, der weiss, dass Gott weder der kultischen Opfer bedarf noch Wohlgefallen an ihnen hat. Daher wird er auch den Tod Jesu nicht als ein solches Opfer auffassen, sondern in ihm vielmehr die Krönung eines der sittlichen Erlösung der Menschen geweihten Lebens sehen. Neue Menschen will Gott durch die Sendung Jesu schaffen, Menschen, denen sein Gesetz ins Herz geschrieben ist. An diesen Jesus glauben, heisst daher nicht, eine Theorie über Schuldtilgung für wahr halten, sondern es heisst, von diesem Jesus erworben und gewonnen und in sein mit Gott geeintes Leben hineingezogen werden.

Bei dieser Auffassung muss natürlich auch die Behandlung des Wirkens Jesu eine ganz andere werden. Wenn man den Tod Jesu als Kultusopfer auffasst, so gilt es, an seinem Leben nachzuweisen, dass er wahrhaftiger Gott ist, denn nur als solcher kann er ausreichende Genugtuung leisten. Daher müssen an seinem Wirken die Merkmale seiner Gottheit (Allmacht, Allwissenheit usw.) nachgewiesen werden. Erkennt man dagegen im Glauben ein Gewonnenwerden durch Jesu Person, so ist es die Aufgabe des Unterrichtes, das Leben, Lehren, Leiden und Sterben Jesu so darzustellen, dass die darin liegende gewinnende Kraft auch wirklich zur Geltung kommt. Besonderer Kunstgriffe bedarf es dazu nicht, die schlichte Darstellung der synoptischen Evangelien tut, wenn man nur recht in den Geist einzudringen sich bemüht, von selbst das Ihre.

Um aber den ganzen Jesus kennen zu lernen, genügt es nicht, bei der Schilderung seines zeitlich und örtlich bedingten Lebens stehen zu bleiben, sondern man muss auch die Wir-

Digitized by Google

kungen verfolgen, die von ihm ausgegangen sind, man muss die Männer kennen lernen, die von seinem Geist beseelt weitergewirkt und so das Christentum für andere Nationen und andere Zeit- und Kulturverhältnisse wirksam gemacht haben. Darum ist es unbedingt nötig, dass den zukünftigen Gliedern unserer Gemeinden und ganz besonders denen, die auf höhere Bildung Anspruch machen, der in seiner Kirche fortlebende Christus nahe gebracht wird, damit sie sich in ihn vertiefen können. Jetzt wird unsern Gebildeten das Christentum oft schon in der Schule durch rein dogmatischen Unterricht gründlich verekelt. Verständnis und Interesse für die Kirche kann in diesen Kreisen nur dann wieder geweckt werden, wenn man schon die Jugend mit den geschichtlichen Hauptwendepunkten im geistigen Leben der Gemeinschaft, der sie einst angehören sollen, vertraut macht. Natürlich darf dieser Unterricht in Kirchengeschichte die kostbare Zeit nicht mit dem Einlernen einer Menge äusserlicher Notizen verschwenden, sondern er muss, so weit das nur irgend möglich ist, die Schüler durch Quellenlektüre einzutauchen suchen in den Strom des geistigen Lebens, der von Jesus Christus ausgehend in das vielgestaltige religiöse Leben der Gegenwart einmündet.

6 Der rechte Zusammenhang im geistigen Leben

Die religiöse Seite des Menschen mit ihren Gedanken, Gefühlen und Willensregungen, die durch den Unterricht ausgebildet wird, darf aber nicht von dem gesamten übrigen Geistesleben getrennt werden. Wie im Volksleben der Vergangenheit und Gegenwart das religiöse Leben mit dem nationalen stets in mehr oder weniger enger Beziehung stand und steht, so muss es auch im Unterricht der Schule sein. Der Lehrplan hat nur dafür zu sorgen, dass das, was im Leben in steter Wechselwirkung und gegenseitiger Abhängigkeit auftritt, in der Schule nicht um systematischer Gesichtspunkte willen auseinandergerissen wird. In höheren Schulen wird sich die Gelegenheit zu wechselseitiger Durchdringung und Befruchtung im profangeschichtlichen, literaturkundlichen und kirchengeschichtlichen Unterricht von selbst aufdrängen, sobald man sich nur entschliesst, in allen diesen Fächern den kulturgeschichtlichen Gang einzuschlagen.

Wenn infolge dieses Lehrganges von jeder Hauptentwick-

Digitized by Google

lungsstufe ein nach allen Seiten des politischen, wirtschaftlichen, sittlichen und religiösen Lebens ausgeführtes Gesamtbild im Unterricht vorgeführt und in seinen inneren Beziehungen klar gemacht wird, so kann auch in der Schülerseele nicht ein Aggregat zusammenhangloser, sondern es muss ein System sich gegenseitig durchdringender, fördernder und klärender Gedankenkreise entstehen.

Die Volksschule, die ihre Zöglinge mit dem vierzehnten Jahre entlassen muss, kann die Entwicklung des religiösen Lebens selbstverständlich nicht durch die Kirchengeschichte bis zur Gegenwart verfolgen. Ihre Zöglinge würden auf der Stufe, auf der sie stehen, für die geistigen Vorgänge, die sich im Pietismus, der Aufklärung und der Romantik abspielen, unmöglich das ausreichende Verständnis besitzen. Eine Einführung in das Werden des höheren Geisteslebens der Gegenwart ist für den Volksschüler auch gar nicht nötig, solange die Gesellschaftsschicht, in die er später eintritt, von dem, was die letzten Jahrhunderte den Gebildeten gebracht haben, noch nicht berührt ist. Es genügt daher vorläufig, wenn die dem Volksschüler verständlichen Stoffe aus der Geschichte der Reformation und der evangelischen Liebeswerke entweder mit der Profangeschichte verbunden oder, wo es passt, an die biblischen Geschichten angeschlossen werden.

7 Das Lehrverfahren

Wenn der oberste Zweck des Unterrichts nicht Wissen und Anhäufung von Kenntnissen ist, sondern Kraftbildung und Interesse, dann ist die Art der Arbeit in der Schule von der grössten Bedeutung. Denn durch die Arbeit kann die Kraft zur Arbeit und das Interesse an der Arbeit wachsen, die Arbeit kann aber auch einen Kraft und Interesse lähmenden Ekel erzeugen. Das letztere wird immer dann eintreten, wenn den Schülern Stoffe aufgezwungen werden, für die sie kein Verständnis haben, weil ihnen eigene Erfahrungen fehlen und sie daher auf bloss gedächtnismässiges Hinnehmen angewiesen sind. Besonders verhängnisvoll wirkt ein solches Lernen in den Oberklassen höherer Schulen. Wenn Schüler, die in allen Fächern zur Selbsttätigkeit und zu eigenem Urteilen erzogen worden sind, im Religionsunterricht fremde Urteile nachsprechen und fremde

Digitized by Google

Bekenntnisse sich aneignen sollen, wenn sie genötigt werden, jeden Zweifel als Versuchung des Satans zu unterdrücken und sich in allen Stücken der Auktorität vorgeschriebener Formeln zu unterwerfen, so muss sich der Sinn für Wahrheit und Ehrlichkeit in ihnen gegen ein solches Verfahren empören. Daher ist es kein Wunder, wenn sich gerade die Schüler, die zum engherzigsten Glauben erzogen wurden, nach dem Verlassen der Schule als die radikalsten Zweifler gebärden. Die künstlich niedergehaltene Selbständigkeit schnellt eben, wenn der Druck aufhört, um so höher empor und sucht sich gleichsam durch Uebertreibungen für das, was sie bisher erdulden musste, zu entschädigen.

Um solchen Verirrungen vorzubeugen, muss das Unterrichtsverfahren so eingerichtet werden, dass es dem Schüler ermöglicht wird, für jeden Fortschritt, den er machen soll, sich zunächst das nötige Erfahrungsmaterial anzueignen. Hat er das gewonnen, dann werden sich die Urteile von selbst einstellen. Der Lehrer darf nur formal leiten; jeder Versuch, durch überlegene Dialektik Gedankengänge, zu denen sich der Schüler nicht selbst genötigt fühlt, aufzuzwingen, muss unterbleiben. Abgerundete, bis in alle Einzelheiten ausgebaute Systeme der Glaubens- und Sittenlehre werden die Schüler bei diesem Verfahren allerdings nicht gewinnen; aber das liegt eben in der Natur der Sache. Junge Leute mit beschränkten Lebenserfahrungen können unmöglich zu einem systematischen Abschluss ihres Denkens gelangen. Es genügt daher vollkommen, wenn sie in bestimmten Richtungen die rechten Anfänge machen. Jeder Versuch, mehr zu erreichen, führt nur zu einer innern Unwahrheit und zu einem äusserlich angeeigneten, vergänglichen Wissen.

Das Unterrichtsgespräch darf daher nie den Charakter prüfenden Abfragens oder überlegenen Führens annehmen, sondern muss dem Schüler den Eindruck einer gemeinsam vorgenommenen Untersuchung machen, bei der man seine Beobachtungen austauscht, Gründe und Gegengründe gegeneinander abwägt und so durch gemeinsame Arbeit der Sache auf den Grund zu kommen sucht. Den Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für derartige Lehrgespräche werden im Religionsunterricht stets die Tatsachen der Religionsgeschichte, d. h. die Lebensäusserungen klassischer Vertreter der grossen Wende-

Digitized by Google

punkte der religiösen Entwicklung bilden. Die Propheten, Jesus Christus, Paulus, Luther, Spener, Lessing, Schleiermacher, Wichern, sie alle müssen zunächst zum Schüler reden, dann erst kann sich eigenes Leben in ihm entfalten. An der fremden Flamme entzündet sich das eigene Feuer. Darum muss Quellenstudium den Mittelpunkt des Religionsunterrichtes bilden, und die Arbeit des Lehrers hauptsächlich darin bestehen, zwischen den grossen Geistern der Vergangenheit und der Schülerseele eine recht lebendige Wechselwirkung anzubahnen. Auf diese Weise wächst dann der Zögling durch die Geschichte in das Verständnis und die Teilnahme für das religiöse Leben der Gegenwart hinein.

8 Schule und Elternhaus

Bei all ihren Massnahmen muss sich die Schule bewusst bleiben, dass sie Hilfsanstalt des Elternhauses ist und durch ihre Arbeit das Werk des Vaters und der Mutter ergänzen soll. Darum muss das Streben der Lehrer aller Schulen darauf gerichtet sein, eine möglichst grosse Einheitlichkeit dieser zwei an der Erziehung arbeitenden Mächte herbeizuführen und zu erhalten. Das wird am besten dann möglich sein, wenn die Schulgemeinden die Freiheit haben, sich die Lehrer so zu wählen, wie sie am besten zu dem in der Gemeinde herrschenden Geiste passen. Die auf diese Weise gewählten Lehrer haben dann die Pflicht, die anvertraute Jugend so zu führen, dass zwischen Schule und Elternhaus kein Zwiespalt entsteht, aber doch auch dem Schüler die Freiheit der eigenen Entscheidung gewahrt bleibt. Jede Schule wird also ein durch die Gemeinde, der sie dient, bestimmtes geistiges Gepräge tragen, aber sie wird sich hüten vor dem Versuch, dieses Gepräge der anvertrauten Jugend aufzuzwingen. In diesem Sinne wird eine rechte Erziehungsschule immer konfessionell sein, aber Gewissenszwang wird sie nicht ausüben. Glaubensformeln und Lehrgesetze sind schlechte Mittel, um Einigkeit im Geiste herzustellen, denn sie führen mit einer gewissen Notwendigkeit zu Vergewaltigungen auf der einen und Heuchelei auf der andern Seite. Das, was Schule und Elternhaus einigen muss, liegt auf dem Gebiete der Gesinnung, der Geistesrichtung des innern Menschen. Ob ein Lehrer die von der Gemeinde erwartete und zu einem gedeihlichen

Digitized by Google

Wirken nötige Gesinnung hat, darüber kann im Grunde genommen nur sein eigenes Gewissen entscheiden. Aufsicht und Ueberwachung können sich ihrer Natur nach nur auf Aeusserliches erstrecken.

Wie Schule und Lehrerschaft der Gemeinde und dem Elternhause verpflichtet sind, so hat auch umgekehrt das Haus Verpflichtungen gegen die Schule. Soll nämlich die Schule bei ihrer Arbeit an der religiösen Bildung der Jugend Erfolg haben, so muss sie vom Elternhause verständnisvoll unterstützt werden. Zu einer solchen Unterstützung der Schularbeit sollten eigentlich die Eltern sich schon durch die Rücksicht auf die Kinder verpflichtet fühlen, denn jede Störung der Einwirkung der Schule rächt sich bitter am Zögling, dessen Entwicklung durch den Zwiespalt zwischen Haus und Schule oft bleibend geschädigt wird. Wollen die Eltern das vermeiden, so müssen sie der Arbeit der Schule Verständnis und Teilnahme entgegenbringen, denn nur so können sie das Wirken an der Jugend fördern. Besonderer Veranstaltungen, wie Hausandachten, Bibelkränzchen und dergleichen bedarf es zur Ergänzung der Schularbeit nicht. Ja, derartige religiöse Uebungen können sogar unter Umständen für die gesunde Entwicklung der Jugend verhängnisvoll werden, denn jede Ueberfütterung führt Ueberdruss herbei. Wo in einem Hause ernstes, ungeschminktes religiöses Leben herrscht, da soll man ruhig dem Geiste, der aus dem Familienleben zur Jugend spricht, vertrauen, er wird schon von selbst seine werbende, gewinnende Kraft geltend machen. Sehr oft gedeiht wahres religiöses Leben und Streben da am besten, wo am wenigsten von religiösen Gefühlen geredet wird. Fehlt aber dieser religiöse Familiengeist, so kann seine Kraft durch äusserliches Tun und vieles Reden in keiner Weise ersetzt werden. In diesem Falle werden daher die Eltern am richtigsten handeln, wenn sie die Kinder den religiösen Einwirkungen der Schule zunächst ohne Eingreifen von ihrer Seite überlassen.

Für Eltern und Lehrer ist die Hauptpflicht Achtung vor der Kindesseele, deren hohen Wert uns Jesus (Mk. 9, 42) so eindringlich ans Herz gelegt hat. Mit dieser Achtung muss sich bei dem Erzieher das Bewusstsein verbinden, dass er auf dem Gebiete des religiösen Lebens nichts machen und erzwingen kann, sondern dass es nur seine Pflicht ist, beim Werden Helferdienste zu leisten.

Digitized by Google

II Ethische Jugendlehre

Von Privatdozent Dr. F. W. Foerster, Zürich

I Welche Gefahr sprechen für eine stärkere ethische Beeinflussung unserer Schuljugend?

Allgemeinere kulturelle Gründe: Die immer wachsende technische Verfügung des Menschen über Naturgaben und Naturkräfte muss zweifellos zu einer immer grösseren Steigerung aller sinnlichen Bedürfnisse und alles materiellen Raffinements führen, wenn diesem Gefahren nicht ein sehr starkes Gegengewicht an Charakterkraft gegenübergestellt wird. Ohne wachsende Herrschaft des Menschen über sich selbst muss alle Herrschaft über die äussere Natur nur zu einer neuen und furchtbaren Knechtung des Geistes durch die Materie führen.

Aber nicht nur die Steigerung des technischen Könnens, sondern auch die Entwicklung der Verstandeskräfte bedroht einen starken moralischen Fundamentes, wenn sie wirklich den Menschen zum Sagen gerichen soll. Es war die grosse Illusion des achtzehnten Jahrhunderts, dass die sittliche Kultur sozusagen ein Nebenprodukt der intellektuellen Bildung sei. Wir wissen heute gerade aus den Ergebnissen der neuren Psychiatrie, wie wenig Beziehungen zwischen Intelligenz und Charakter bestehen; wie wissen, dass die intellektuelle Ausbildung sogar zu einer grossen Gefahr für den Menschen wird, wenn sie nicht Hand in Hand geht mit der Zucht des Willens und der Vertiefnrung des Gewissens: Für den moralisch unentwickelten Menschen dient alle Steigerung der geistigen Fähigkeiten nur dazu, die Begierden erfinderischer, die Heimlichkeit raffinierter und den Egoismus verschwiegener zu machen.

Digitized by Google

Auch bedarf die intellektuelle Kultur für ihre eigensten Leistungen einer intensiven Charakterpflege. Wahrhaft objektives Denken setzt eine grosse Herrschaft des Menschen über Stimmungen und Interessen seines sinnlichen Subjekts voraus. Zur Logik gehört Charakter — Konsequenz des Denkens ist eine moralische Leistung. Auch ist der unbestechliche Drang nach voller Wahrhaftigkeit zunächst kein intellektuelles, sondern ein moralisches Bedürfnis. Mit Recht spricht Liebig von der grossen Leidenschaft für die Wahrheit, ohne welche eine echte wissenschaftliche Untersuchung niemals die Hindernisse überwinden würde, welche ihr die Augenblicksinteressen der Welt und des Tages entgegenstellen. Die höchste Bildung des Intellektes geschieht nur von der Seite des Charakters.

Die grosse Zunahme des jugendlichen Verbrechertums beweist, dass unser Bildungswesen den jungen Menschen nicht genügend mit denjenigen Kräften und Einflüssen ausstattet, welche ihn für die immer stärkeren Versuchungen unsrer materiellen Kultur wirklich vorzubereiten imstande sind. Die Prophylaxe des Verbrechertums muss in weit höherem Masse als bisher in die Schule verlegt werden.

Gründe des Berufslebens: Die bloss intellektuelle und technische Schulung, welche unser heutiges Bildungswesen für die berufliche Ausrüstung des jungen Menschen zur Verfügung stellt, ist den konkreten Anforderungen des Berufslebens durchaus nicht gewachsen. Für die berufliche Leistungsfähigkeit ist Willenszucht, Gewissenhaftigkeit, Selbstbeherrschung und eine tiefe Einsicht in die praktische Bedeutung konsequenter Ehrlichkeit und Menschlichkeit mindestens von der gleichen Wichtigkeit, wie das Wissen und Können. Und für die soziale Leistung aller beruflichen Arbeit ist wiederum eine Berufsethik, eine Darstellung der ethischen Pflichten, Gefahren und Verantwortlichkeiten der verschiedensten Berufe von grösster Wichtigkeit — nicht nur in den Fortbildungsschulen, sondern auch in den oberen Klassen aller Schulanstalten.

Gründe des Schullebens: Selbst wenn die Schule die obigen Gesichtspunkte ablehnen wollte, so müsste sie doch aus den Bedürfnissen ihres eigensten Betriebes heraus sich einer vertieften Charakterpflege zuwenden. Erstens ist die Schularbeit

Digitized by Google

selber auf sehr starke moralische Inspirationen angewiesen. Schon die Aufmerksamkeit ist eine Funktion des Willens. Und die gesamte Schularbeit bedarf eines sehr grossen Fonds von ethischer Inspiration, um für reizlose und mühselige Uebungen die nötige Willenskraft und Gewissenhaftigkeit zu erzeugen. Bisher hat die christliche Lebensauffassung diese für die ganze Ausbildung des Charakters so ausserordentlich wichtigen Inspirationen geschaffen. Sie hat die innerste Persönlichkeit des Menschen sozusagen interessiert für die uninteressanteste Arbeit, indem sie diejenige Tätigkeit am meisten feierte, welche die stärkste Selbstüberwindung verlangt: Je mehr diese Sanktionen der Arbeit schwinden, um so äusserlicher werden die Anreizungen zur Schularbeit — man stachelt den blossen Ehrgeiz an oder man bemüht sich, wie in Amerika, dem Schüler die Arbeit durch allerhand Allotria so angenehm zu machen, dass er überhaupt nicht lernt, auch das Unangenehme und Reizlose mit kräftiger Selbstüberwindung anzupacken und zu Ende zu führen. Das aber ist keine Charakterbildung, ist keine Vorbereitung auf die Anforderungen des wirklichen Lebens. Das Gefühl der sogenannten Ueberbürdung und die Nervosität in der jüngeren Generation kommt weit weniger daher, dass wir mehr zu arbeiten haben als früher, als dass wir nicht mehr wissen, warum wir eigentlich arbeiten. Die tiefsten Kraftquellen unseres geistigen Wesens sind nicht flüssig gemacht für unsere Arbeit: die anima christiana ist ausgeschaltet. Bei dieser mangelnden ethischen Fundamentierung der Schularbeit, der mangelnden Pflege der innerlichsten Beweggründe und Belohnungen der Arbeit ist es denn auch kein Wunder, wenn die skrupelloseste Betrügerei im Kleinen und Grossen die Schülerwelt durchdringt und als selbstverständliches Zubehör zur Technik des Schulbetriebes betrachtet wird. Wie sehr aber dadurch jede tiefere Arbeitserziehung illusorisch gemacht wird — das scheinen viele Pädagogen sich noch nicht in genügendem Masse klargemacht zu haben.

Aber nicht nur die Inspiration der Schularbeit, sondern auch eine ganze Reihe von Konflikten und Problemen des übrigen Schullebens verlangen dringend nach tieferer Seelsorge. Und zwar würde eine intensivere Mitarbeit des Lehrers an der Charakterpflege seiner Schüler durchaus nicht eine Mehrbelastung, sondern geradezu eine Entlastung des Pädagogen be-

Digitized by Google

deuten. So wie durch eine weise und rechtzeitige Prophylaxe des Verbrechens viel Strafrechtspflege überflüssig wird, so würden auch in der Schule durch rechtzeitige ethische Anregungen und Aufklärungen viele Disziplinarfälle teils ganz wegfallen, teils ihre irritierende und störende Zuspitzung verlieren. Der Fehler unseres ganzen Schulbetriebes liegt darin, dass das Polizistische darin das Seelsorgerische leider weit überwiegt — ein Regime, das weit mehr Disziplinarfälle erzeugt als verhütet. Wir greifen beispielsweise folgende Hauptkonflikte und Probleme des Schullebens heraus, um die Notwendigkeit einer tieferen psychologischen und ethischen Behandlung von Vorkommnissen zu zeigen, die meist nur äusserlich disziplinarisch behandelt werden.

Da ist erstens das Gebiet der Schullüge. Nicht alle Erzieher vergegenwärtigen sich, dass das Schulleben weit mannigfaltigere und schwerere Versuchungen zum Lügen für das Kind bereit hält, als sie der doch bereits gefestigte Erwachsene im Leben zu überwinden hat. Wie wichtig ist es, hier zu helfen und aufzuklären, statt nur Gerichtsszenen und Strafen zu veranstalten. In seinem Buche „Erziehung und Erzieher" macht Lehmann es mit Recht den deutschen Pädagogen im Gegensatz zur englischen Schulerziehung zum schweren Vorwurf, dass sie sich der Wahrhaftigkeit im Schulleben nicht gründlicher annehmen als dies bisher geschehen. Eine Pädagogik aber, die es nicht zu verhindern wisse, dass Knaben und Jünglinge Jahre hindurch immer wieder aus Feigheit lügen, eine solche Pädagogik könne überhaupt dem Ideal einer nationalen Erziehung nicht entsprechen. Dies ist zweifellos richtig. Gerade die Erziehung zur Mannhaftigkeit wird weit mehr auf diesem Gebiete gewonnen oder verloren als auf dem Turn- und Spielplatze. Auch der physische Mut ist im letzten Grunde eine moralische Errungenschaft und erlebt seine schwersten Erprobungen auf dem Gebiete der Wahrhaftigkeit. Es kommt also darauf an, das Gebiet der Wahrhaftigkeit psychologisch mit dem tieferen Ehrgefühl und dem Männlichkeitsbewusstsein junger Leute in die rechte Verbindung zu bringen und, möglichst unter Mitwirkung der ganzen Klasse, die Sophismen zu zerstören, mittelst derer die Praxis der Notlüge im weitesten Sinne das ganze Schulleben durchdringt.

Ein anderes ethisches Problem des Schullebens ist die

Digitized by Google

Kameradschaft. Schon Emerson erinnert uns daran, dass der Schulknabe weit mehr durch die Masse seiner Kameraden erzogen werde als durch den Lehrer. Gerade in jungen Jahren ist der Einfluss der Masse, des kollektiven Ganzen auf den einzelnen ganz ausserordentlich stark. Knaben folgen einander wie Schafe, zum Guten oder Bösen. Wie kann man nun diese starken charakterbildenden oder charakterverderbenden Einflüsse richtig leiten? Wie kann man die Masse zum Bewusstsein ihrer pädagogischen Verantwortlichkeit wecken, wie kann man den einzelnen fest machen gegen die Ansteckung, die nur zu oft aus dem Kollektiven kommt? Wie kann man persönliches Gewissen, Korpsgeist und Gehorsam miteinander vereinigen, sodass jedem sein Recht wird? Liegen hier nicht die wichtigsten ethischen und moralpädagogischen Probleme vor? Wird die ganze Schularbeit und Schulordnung nicht aufs tiefste beeinflusst von der Art, wie diese Probleme gelöst oder nicht gelöst werden?

Noch eine ganze Reihe anderer moralpädagogischer Aufgaben treten im Schulleben hervor, die mit dem Vorhergehenden teilweise eng zusammenhängen: z. B. die Behandlung und Beurteilung gefallener, entarteter oder moralisch stark gefährdeter Schüler durch ihre Kameraden, die sexuelle Frage im Schulleben, die Gegenwirkung gegen den Alkoholgenuss, die gemeinsame Erziehung der Geschlechter. Allen diesen schwierigen Fragen kann man gar nicht durch gelegentliche und zufällige Einwirkungen gerecht werden — vielmehr müssen alle besonderen und gelegentlichen Besprechungen sich beziehen und sich berufen auf gewisse ethische Grundüberzeugungen, die stark und wahrhaft pädagogisch begründet werden, die im Mittelpunkt des ganzen Schullebens und Schulstrebens stehen und alle Einzeltätigkeit leiten und inspirieren.

Es gibt ein Gebiet in der neueren Pädagogik, das uns noch in einem ganz besonderen Sinne zeigt, wie notwendig eine starke und wohlvorbereitete ethische Einwirkung im Schulleben ist: die pädagogische Pathologie, die den Pädagogen auf die pathologischen Ursachen gewisser Kinderfehler und Unarten aufmerksam macht. Die notwendige Ergänzung dieser Pathologie ist die moderne Heilpädagogik und Psychotherapie (Dubois, Heller, Demoor, Trüper, Levy), welche dem Erzieher zeigt, wie er pathologische Dispositionen mit Hilfe der gesunden

Digitized by Google

Kräfte, die auch in dem belasteten Kinde vorhanden sind, bekämpfen und heilen kann — vor allem durch die richtige Anregung und Uebung der Willenskräfte. Eine solche „heilpädagogische" Wirksamkeit des Lehrers, die ebenso vorbeugend wie therapeutisch sein soll, muss durch die ganze Atmosphäre der Schule vorbereitet sein, um in der rechten Weise zu wirken und die rechte Autorität hinter sich zu haben.

Der Fortschritt der Humanität und des demokratischen Gedankens in unserer Zeit drängt in der Schulzucht immer mehr das Regime des groben Zwanges und der Angstgefühle zurück. Die Prügelpädagogik wird immer einmütiger von denkenden Pädagogen verurteilt. Um so dringender wird die Ausbildung einer Pädagogik der ethischen Einwirkung, welche im Innern des Schülers selbst die ordnenden und gesetzgebenden Kräfte zu wecken versteht, damit nicht nach Wegfall der alten Zuchtmittel die self-indulgence statt der Selbstgesetzgebung das Schulleben beherrsche. Wir müssen dafür sorgen, dass nicht John Stuart Mill Recht behält, wenn er folgende Befürchtung aussprach:

> „Ich freue mich gewiss über den Untergang des alten tyrannischen Lehrsystems, das aber doch insoferne leistungsfähig war, als es gewisse Gewöhnungen wirklich erzwang — das neue, so scheint mir, wird eine Generation von Leuten erziehen, die unfähig sein werden, irgend etwas zu tun, was ihnen unangenehm ist."

Also eine tiefere ethische Einwirkung ist gerade in der modernen Schule schon auch deshalb notwendig, damit die bisher mehr von aussen wirkende Zucht zur Selbstzucht, die Disziplin zur Selbstdisziplin erhoben werde. Der Lehrer muss lernen, sich mit dem geistigen Wesen im Kinde gegen das Sinnenwesen zu verbünden.*) Dies ist doch auch

*) Wie sehr würde der Lehrer sich die Disziplin erleichtern, wenn er gelegentlich fragte: „Welche Gelegenheiten zur Selbstbeherrschung gibt es in der Schule?" Wie könnte er für alle Ueberwindungen, die er auferlegt, die tieferen geistigen Kräfte der Kinder in Tätigkeit setzen, das kleinste in Beziehung auf grosse Ziele der Selbsterziehung setzen und damit die Gefahr der Dressur vermeiden! Und wieviel Anregungen zur Wahrhaftigkeit könnte er geben durch eine offene Erörterung der Frage: Welche Lügen werden in der Schule gesagt? Wie wirken sie auf den Charakter etc.? Solche Besprechungen haben auch den besonderen Segen, dass erst sie eine wahre

Digitized by Google

der Grundgedanke der Kantischen Pädagogik, an die wir uns halten können, wenn wir gegenüber den Uebertreibungen und Irrtümern der neueren amerikanischen Freiheitspädagogik einen festen Standpunkt in unserer eigenen nationalen Tradition suchen. Kant verbindet in sehr beachtenswerter Weise den Gedanken der geistigen Einwirkung mit dem Gedanken der Zucht, wenn er dem Pädagogen sagt: „Auf Maximen, nicht auf Disziplin muss das Verhalten der Kinder gegründet sein — letztere verhindert Unarten, jene bildet die Denkungsart."

2 Welchen Raum soll die ethische Jugendlehre im ganzen des modernen Schulsystems einnehmen?

Im Vorhergehenden wurde die Notwendigkeit einer breiteren und gründlicheren ethischen Einwirkung in der Schule dargelegt und an verschiedenen Beispielen illustriert. Wie soll nun eine solche ethische Lehre in das Ganze des modernen Schulbetriebes eingefügt werden? Betrachten wir zunächst die gegenwärtige Lage der ethischen Unterweisung und wenden wir uns dann zu der unausbleiblichen Weiterentwicklung der Dinge.

a) Die Ethik im Religionsunterrichte

Während in den Vereinigten Staaten, in Frankreich und in Italien die Schule keinen Religionsunterricht mehr erteilt, ist in der deutschen Schule durch den obligatorischen Religionsunterricht noch ein gewisses Mass von ethischer Unterweisung gesichert. Ist nun begründete Aussicht vorhanden, dass diese Lage der Dinge unverändert bleibt oder ist die Entfernung des Religionsunterrichtes aus der öffentlichen Schule die Konsequenz einer Entwicklung, durch die voraussichtlich alle Kulturländer hindurchgehen werden? Dem Verfasser dieser Darlegungen erscheint das letztere unvermeidlich, so sehr er es vom pädagogischen Standpunkte aus bedauert. Die Kultur wird in den nächsten Jahrzehnten zweifellos durch eine Phase gehen, in der in allen Ländern radikale Majoritäten anwachsen werden,

Kinderpsychologie ermitteln: die Kinder, die sonst nur Angelerntes wiedergeben, lernen hier ihre eigensten Erfahrungen und Anschauungen aussprechen; diese Aussprache gibt dem Lehrer eine Fülle neuer Einblicke und setzt ihn in eine tiefere menschliche Beziehung zu den Kindern, die seinem ganzen Unterricht zugute kommt und viele verhängnisvolle Missgriffe verhütet.

Digitized by Google

die den Staat und damit auch die Staatsschule ebenso beeinflussen werden, wie es heute noch die religiös gesinnten Majoritäten tun.*) Daraus wird zunächst die religiöse Neutralität der Staatsschule und zeitweise vielleicht sogar ihre religionsfeindliche Stellung folgen. In der Schweiz und in England bereitet sich diese ganze Entwicklung dadurch vor, dass der Religionsunterricht selber immer mehr neutralisiert, d. h. seiner konfessionellen Formulierungen entkleidet und mehr und mehr zu einem ethischen Unterrichte umgewandelt wird. Das letzte Glied dieser Entwicklung wird der Moralunterricht sein, welcher der Kirche die religiösen Sanktionen der Ethik überlässt und sich auf die Pflege der sozialen und natürlichen Sanktionen beschränkt. In Deutschland ist die Bewegung der Bremer und Hamburger Lehrer ein erstes Anzeichen gleicher Tendenzen — die sich ausdrücklich darauf berufen, dass die ethische Unterweisung der öffentlichen Schule durchaus Rücksicht zu nehmen habe auf die wachsende Zahl dissentierender und nichtgläubiger Eltern und darauf bedacht sein müsse, das Sittengesetz an solche Erfahrungen, Gefühle und Gedanken zu knüpfen, die über den Trennungen des Glaubens und Unglaubens stehen.

Wir müssen also zweifellos damit rechnen, dass in den kommenden Zeiten die ethische Jugendlehre — so wie es heute in Frankreich der Fall ist — die Stelle des Religionsunterrichtes im Schulleben einnehmen wird. Der „christliche Staat" ist nur da möglich, wo der Staat aus Christen besteht — und wer den Staat und sein Bildungswesen wieder auf christlichen Boden stellen will, der muss zuerst den gewaltigen Abfall der modernen Menschen vom Glauben wieder zum Stehen bringen und die der Religion entfremdeten Massen der Gebildeten und Ungebildeten wieder von der sozialen und pädagogischen Unentbehrlichkeit des Christentums überzeugen. Die Zeiten solcher Umkehr werden kommen — aber erst im Anschluss an die Erfahrungen, die man mit der Unzulänglichkeit der bloss sozialen

*) Auch dort, wo der Staat sich für das Prinzip der Konfessionsschule entscheidet, wird er mehr und mehr dazu gedrängt werden, den Anschauungen der ungläubigen Minoritäten Rechnung zu tragen und ihnen konfessionslose Schulen mit Moralunterricht zu bewilligen und zu subventionieren.

Digitized by Google

und natürlichen Begründung des Ethischen in Leben und Erziehung machen wird.

b) Die Ethik neben dem Religionsunterrichte

Die ethische Jugendlehre ist aber nicht bloss bestimmt, in den kommenden Uebergangszeiten und religiös-kirchlichen Krisen die Stelle des Religionsunterrichtes einzunehmen, sondern sie wird auch neben dem Religionsunterricht eine dauernde Stelle beanspruchen dürfen. Und zwar schon deshalb, weil der Religionsunterricht gerade in der Schule zu viel historischen und dogmatischen Lehrstoff zu bewältigen hat, als dass er der Besprechung konkreter ethischer Fragen die nötige Zeit und Konzentration widmen könnte. Letzteres ist aber um so dringender nötig, je komplizierter sich unsere Kulturverhältnisse entwickeln, je schwerer und mannigfaltiger die Versuchungen an die junge Generation herantreten und je geschwätziger eine auflösende Sophistik an die moralische Tradition herantritt. In England besteht heute eine wachsende Tendenz, Moralunterricht in diesem Sinne neben der religiösen Unterweisung in die öffentlichen Schulen einzuführen; unter der Initiative des Self-government ist in Tausenden von Schulen bereits der Anfang damit gemacht worden. In der Lausanner Industrieschule ist ein solcher Unterricht durch Professor Millioud eingeführt und zwar mit dem besonderen Zwecke, die Konflikte und Aufgaben des Schullebens selber im Lichte tieferer ethischer Ueberzeugungen zu besprechen und dadurch auch die Schuldisziplin wirksamer zu inspirieren.

Neben der systematischen ethischen Unterweisung sollte auch die gelegentliche ethische Anregung und Erörterung ihren Raum finden — ja sie ist eigentlich dazu bestimmt, alle Gegenstände des Schullebens und der Schularbeit zu durchdringen und die Bedeutung des Charakters in den Mittelpunkt der Schule zu rücken, sodass im Bewusstsein der Schüler alles Wissen und Können recht deutlich der Kultur des inwendigen Menschen untergeordnet wird. Auch diese gelegentliche und fragmentarische Art der ethischen Unterweisung bedarf einer sorgfältigen methodischen Vorbereitung mindestens ebenso sehr wie die systematische Lehre. Es ist überhaupt an dieser Stelle nach-

Digitized by Google

drücklichst hervorzuheben, dass man bisher die allerschwierigste und verantwortlichste aller pädagogischen Beeinflussungen, die ethische Lehre, sowohl innerhalb des Religionsunterrichtes wie ausserhalb desselben, fast ganz ohne tiefere methodische Vorbereitung gelassen hat. Daher denn auch das landläufige Vorurteil gegen das Moralpredigen. „Moral predigen ist leicht — Moral begründen schwer," sagt bekanntlich Schopenhauer. Von einer tieferen Moralpädagogik kann man bisher kaum sprechen — dieselbe hätte gerade darin zu bestehen, nicht zu predigen und Gesetze aufzustellen, sondern im lebendigen Kinde und im lebendigen Leben die tieferen Grundlagen des Ethischen aufzusuchen und zu beleuchten und auf diese Weise die innersten Interessen der Seele und die konkreteste Lebensbeobachtung für die Sache der moralischen Wahrheit zu gewinnen. Man hat sich noch immer nicht genügend vergegenwärtigt, dass die „Begründung" auf ethischem Gebiete etwas viel Komplizierteres ist als in der Sphäre intellektueller Wahrheiten. Begründung moralischer Wahrheiten bedeutet nicht bloss Rechtfertigung vor dem Verstande, sondern weit mehr noch: Uebersetzung der Lehre in die Welt der verschiedensten Seelenkräfte, sodass die letzteren in der ethischen Leistung eine Steigerung und Erfüllung ihres eigensten Lebens empfinden, statt eine blosse Repression zu Gunsten der Gesellschaft: Gerade in dieser Richtung hätte die Moralpädagogik ausserordentlich viel von den Grundgedanken des Christentums zu lernen, das ja so gründlich mit der „Knechtschaft" des Gesetzes aufräumt und jede Selbstüberwindung und Selbstbeschränkung mit dem persönlichsten Leben der Seele zu verknüpfen weiss. In diesem Sinne sollen im folgenden eine Reihe von Gesichtspunkten zur Methodik des ethischen Unterrichtes aufgestellt und begründet werden.

3 Zur Methodik des ethischen Unterrichtes

a) Die Hauptfehler der bisherigen Moralpädagogik

An der bisherigen Moralpädagogik, sowohl innerhalb wie ausserhalb des Religionsunterrichtes, sind folgende Hauptfehler zu konstatieren, die besonders deutlich in der Literatur des französischen Moralunterrichtes hervortreten: Erstens die lediglich deduktive Methode. Man geht von gewissen moralischen Prin-

Digitized by Google

zipien aus und leitet aus ihnen das Verhalten in den verschiedenen Lebensbeziehungen und Lebenslagen ab. Das moralische Gesetz tritt wie ein Eroberer auf, der sich die verschiedenen Provinzen eines Landes unterwirft. Diese Methode ist scheinbar sehr autoritativ, in Wirklichkeit fehlt den Lehren, die sie vermittelt, eine sehr entscheidende Autorität: die Bestätigung durch die Tatsachen des wirklichen Lebens. Der Pädagoge muss durchaus klar und anschaulich hervortreten lassen, dass die sittliche Forderung nicht nur ein Gebot von oben ist, sondern zugleich auf der tiefsten und allseitigsten Interpretation der Wirklichkeit beruht: Nicht in dem Sinne, als sei sie eine wohlausgedachte Klugheitsregel für den Einzelnen, wohl aber so, dass sie allein alle Konflikte und Schwierigkeiten menschlichen Zusammenseins und Zusammenwirkens verhütet oder löst und heilt und dass sie allein auch der individuellen Kraft die höchste Bewahrung, Konzentration und Steigerung sichert, indem sie ihr die stärksten und stetigsten Uebungen im Widerstand gegen die äusseren Dinge verordnet. Selbst im Religionsunterricht stärkt und erläutert es die Autorität der Offenbarung, wenn man zeigen kann, wie gerade erst der übermenschliche Standpunkt die durchdringendste Einsicht und die umfassendste Uebersicht in bezug auf die Tatsachen und Verkettungen des wirklichen Lebens erzeugt. Die „induktive" Methode im ethischen Unterricht würde also bedeuten, dass man nicht vom Gebote, sondern vom Leben ausgeht und dieses schrittweise, unter Mitwirkung der eigenen Beobachtungen und Erfahrungen der Kinder, so interpretiert, dass sich das „du sollst" gleichsam als reifste Orientierung des Menschen in der Wirklichkeit ergibt — als vollständigste Erfassung dessen „was ist". Nur auf diesem Wege finden die grundlegendsten Gesichtspunkte aller Pädagogik auch für den ethischen Unterricht ihre Anwendung: dass man nämlich vom Bekannten zum Unbekannten, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten aufsteigt, und ferner, dass man immer vom lebendig Anschaulichen ausgeht.

Ein anderer Hauptfehler der bisherigen Moralpädagogik ist schon oben angedeutet worden: Man hat das pädagogische Prinzip der Erziehung zur Selbsttätigkeit nicht genügend zur richtigen Psychologie der ethischen Einwirkung benutzt. Man

Digitized by Google

hat nicht beachtet, dass das Kind in erster Linie ein wachsendes Wesen ist und sich instinktiv nur dasjenige assimiliert, was sich vor seinen Wachstumstrieben legitimieren kann und in der Sprache der Aktivität, der Kraftsteigerung, der Freiheitsbetätigung, der Befestigung in der Selbständigkeit zu reden weiss. Will man das Kind für eine Repression gewinnen, so muss man dieselbe in die Welt der Kraftentfaltung zu übersetzen wissen, d. h. man muss nicht den Verbots- und Gebotscharakter des Sittlichen oder seine Beziehung zur Gesellschaft, sondern seine ganz persönlichen Segnungen dem Kinde so nahe bringen, d. h. so konkret und erschöpfend darstellen, dass das Kind zur Erprobung geneigt wird. Dies ist gerade in der heutigen Generation um so dringender nötig, als wir ja in einer Zeit der „Revolte des Lebens" gegen die Ethik stehen — wie dies ja alle die neueren Schriften zeigen, welche im Namen der „Lebenssteigerung" die ethische Tradition bekämpfen. Demgegenüber gilt es, die Lebenstriebe des Menschen in ihrer tiefsten Sprache anzureden und die intime Beziehung des Ethischen zur ihrer vollsten Gesundheit und Entfaltung zu enthüllen, es gilt von vornherein die kurzsichtige und oberflächliche Deutung des Begriffes „Lebenssteigerung" zu widerlegen, den die Neueren der Ethik der Selbstüberwindung entgegenstellen und demgegenüber schon Sokrates das Wort des Euripides zitierte: „Wer weiss, ob unser Leben nicht vielmehr ein Tod und unser Tod ein Leben sei?"

Das Studium der Anlagen des Kindes zur Verwirklichung des Sittlichen, die rechte psychologische Behandlung und Benützung dieser Anlagen, ist von fundamentaler Bedeutung gerade auf diesem Gebiete, auf dem es sich um eine Uebertragung höherer Wahrheiten in das innerste Leben handelt.

b) Vorschläge zur moralpädagogischen Methodik

Der Lehrer, welcher die im Vorhergehenden bezeichneten Fehler vermeiden will, wird auch bei seiner Vorbereitung nicht vom abstrakten Gebote, sondern vom Leben und vom Kinde ausgehen. Er wird z. B. nicht beginnen mit dem Satze „du sollst nicht lügen", sondern von folgenden drei Gesichtspunkten aus die Wahrhaftigkeit in ihrer Rolle im wirklichen Leben erschöpfend darzustellen suchen:

Digitized by Google

1. Was ist Lüge — was ist Wahrhaftigkeit (worin äussert sich Heimlichkeit und Unwahrhaftigkeit). Ebenso: Was ist Ehrlichkeit — was heisst Stehlen? Es ist sehr wichtig, den ganzen konkreten Lebensinhalt dessen was unter ein bestimmtes Gebot fällt, vor Augen zu stellen. Beispiele stets aus dem Leben des Kindes, nicht aus Anekdoten!
2. Wie entsteht die Lüge? Aus welchen Motiven, in welchen Situationen wird gelogen? (Halls Einteilung der Lügen in egoistische, heroische, phantastische und pathologische Lügen; neuere Literatur zur „Psychologie der Aussage".)
3. Wie wirkt die Lüge? (Hier ist nicht die Rede von den strafrechtlichen oder disziplinarischen Folgen.)
   a) Auf die Mitmenschen, auf die menschliche Gesellschaft. (Kritik der Sophismen der Notlüge in ihren verschiedensten Formen. In welchem Sinne Ehrlichkeit die beste Politik ist. Die Verantwortlichkeit der Zeugenaussage.)
   b) Auf unseren eigenen Charakter. (Die Feigheit und ihre Konsequenzen für den Charakter. Können Lügen verborgen bleiben? Pathologische Gefahren der Uebertreibung. Wie unbedingte Zuverlässigkeit auf den eigenen Charakter wirkt. Konsequente Wahrhaftigkeit oft mit Unannehmlichkeiten und Leiden verbunden. Der heroische Weg der Wahrhaftigkeit. Appell an den Wunsch nach Kraft und Tapferkeit.)

Nachdem durch diese Gesichtspunkte die Beziehung von Wahrhaftigkeit und Lüge zum Leben aufgedeckt ist, muss nunmehr die Verwirklichung der Wahrhaftigkeit, die Bekämpfung der Lüge besprochen werden. Es handelt sich hier sozusagen um die psychologische Technik der Selbsterziehung. Hierher gehört erstens die rechte Selbsterkenntnis, zweitens die Kenntnis der Gefahren und Hindernisse, die dem höheren Streben im Wege stehen (Verweichlichung durch Menschen und Verhältnisse), drittens die Einsicht in die geeigneten Hilfsmittel der Selbstbearbeitung. Die Frage ist:

Digitized by Google

4. Wie kann man wahrhaftig werden? Wie kann man der Lüge ledig werden? Bei der Beantwortung dieser Frage halte man sich wieder an die Gesichtspunkte, die man mit den Kindern gewonnen hat bei Beantwortung der Frage: Aus welchen Motiven wird gelogen? Die Heilmittel müssen den Ursachen angepasst sein. Lügen aus Feigheit bedürfen anderer Mittel der Selbsterziehung als Lügen aus ungezügelter Phantasie. Selbstprüfung und Selbstkontrolle. Willensübungen usw. (Vgl. hier z. B. Levy, Natürliche Willensbildung; Voigtländer, Leipzig.)

Zur Inspiration der Selbsterziehung ist es wichtig, das Ideal der Wahrhaftigkeit in recht gereinigter Gestalt vor die Jugend zu stellen und an die tiefmenschliche Sehnsucht nach dem ganz Vollkommenen zu appellieren. Daraus ergibt sich folgende Frage, welche auf den ersten Gesichtspunkt zurückführt:

5. Was ist vollkommene Wahrhaftigkeit? Ebenso: Was ist vollkommene Ehrlichkeit, vollkommene Ritterlichkeit, vollkommene Liebe (Zitat aus dem Korintherbrief) usw.

Hier ist dann auch der Ort, wo das religiöse Ideal seine Stelle hat, um mit übermenschlicher Vollendung in die Welt menschlicher Unvollkommenheit hineinzuleuchten.

Man hat gesagt, der Moralpädagoge solle überhaupt nicht vom Negativen sprechen, sondern sich an die Schilderung des Positiven, der Tugend halten. Ich kann mich dieser Ansicht nicht anschliessen. So wie auch Dantes Wanderung zuerst mit der Kenntnis des inferno, der dunklen und schwachen Seite der menschlichen Natur und all ihrer Konsequenzen beginnt, und wie dadurch das Verlangen nach dem Paradiso erst wahrhaft stark in ihm wird, so soll auch der Pädagoge zuerst in das wirkliche Tun und Gehenlassen des Menschen einführen und der Jugend die ganze Torheit, Kurzsichtigkeit, Schwäche und Friedlosigkeit eines bloss triebhaften Handelns und Lebens vergegenwärtigen. Wer z. B. mit Kindern den Satz: „Selig sind die Friedfertigen" bespricht, der soll zuerst die ganze Unseligkeit der Streitsüchtigen vor Augen führen, er soll auch hier zuerst vom wirklichen Leben ausgehen und die Unentbehrlichkeit des Ideals gerade aus dem Bankerott der sich selbst überlassenen Menschennatur erweisen. Die Fragen, die hier zu

Digitized by Google

stellen wären, sind folgende: Aus welchen Ursachen entstehen eigentlich Streitigkeiten zwischen Geschwistern, zwischen Nachbarn, zwischen Völkern? Wohin führen Rache und Vergeltung? Wie wirken sie auf alle Beteiligten? Ist Rache ein Zeichen von Stärke oder von Schwäche? Dann kommt „die Technik" des Friedens: Wie kann man Streitigkeiten vermeiden? Wie kann man vorbeugen? Welche innere Haltung und Erziehung verlangt die Friedfertigkeit, welche Stärke gehört dazu? Was ist vollkommene Friedfertigkeit? (Das Ideal der Bergpredigt — die Bergpredigt keine Schwärmerei, sondern tiefste Lebens- und Menschenkenntnis.) Aehnlich ist z. B. auch bei Besprechung der Selbstbeherrschung zu verfahren: das Positive ist immer erst im Anschluss an das Negative zu besprechen, als eine Heilung für eine Wunde. Wer die Wunde nicht kennt und nicht lebendig vor Augen hat, der versteht das Heilmittel nicht. Ich skizziere kurz ein Beispiel im Rahmen des obigen Schemas:

1. Was ist Selbstbeherrschung — was ist Sichgehenlassen? Wie führen sich Menschen auf, die keine Selbstbeherrschung haben? Worin äussert sich die Herrschaft des Menschen über sich selbst? Was soll beherrscht werden? (Beherrschung der Glieder, der Triebe, Leidenschaften, Gefühle usw.)

2. Wie entsteht die sogenannte Zügellosigkeit? (Nervosität, Anlage, Verwöhnung, Erfüllung aller Wünsche, Willensschwäche, starke Reizungen und Versuchungen, schlechtes Beispiel.)

3. Wie wirkt die Zügellosigkeit im Leben?

   a) Was wird aus dem menschlichen Zusammenleben ohne Selbstbeherrschung? Was wird aus dem Familienleben und dem Berufsleben, wenn jeder seinen Launen, Trieben und Reizbarkeiten nachgibt? Bei welchen Anlässen fühlt man besonders die Notwendigkeit der Selbstbeherrschung?

   b) Wie wirkt das Sichgehenlassen auf den eigenen Charakter? (Schwächung alles Willenslebens, aller Konzentration; Bedeutung der Selbstbeherrschung für die Gesundheit.)

4. Wie kann man Selbstbeherrschung lernen? (Vergleich mit der Technik des Ingenieurs.) Erkenntnis der eigenen Schwächen; Vermeidung von Gefahren; Uebung im Kleinsten. (Gegenüber Krankheit, Bequemlichkeit, Nervosität, Zorn, Hunger und Durst, Lachlust, Schwatzlust usw.)
5. Was ist vollkommene Selbstbeherrschung — vollkommene Freiheit? (Was heisst Kreuzigung des Fleisches; was heisst: „Ich habe die Welt überwunden.")

Der Lehrer, der im Sinne der hier gegebenen Gesichtspunkte zur Ordnung und Sammlung des Stoffes seinen Unterricht vorbereitet und vor allem die Kinder selbst zur Aussprache ihrer Erlebnisse und Beobachtungen bringt, wird bald genug bemerken, dass der Stoff fast unerschöpflich wird, sobald man nur ins lebendige Leben greift. Ueber „Selbstbeherrschung" auf den verschiedensten Gebieten liesse sich allein ein ganzes Schuljahr hindurch reden. Es empfiehlt sich, die Gegenstände nicht absolut auf verschiedene Schulstufen zu verteilen, sondern die Abstufung vielmehr in der Art der Behandlung des Themas zum Ausdruck zu bringen. In den obersten Klassen wären dann vielleicht überhaupt mehr zusammenfassende Betrachtungen am Platze, die das sittliche Leben von Gesichtspunkten aus begründen, die der reiferen Jugend besonders nahe liegen, z. B. vom Gesichtspunkte des Freiheitsverlangens aus. Es wäre die Frage zu stellen: Was ist wahre Freiheit? (Freiheit vom körperlichen und sinnlichen Zwange, Freiheit vom Gerede, von der öffentlichen Meinung, von eigenen Vorurteilen, von der Eitelkeit, von der Todesfurcht, vom Ehrgeiz usw.)

c) Anwendung obiger Gesichtspunkte im Schulleben

Die obigen Gesichtspunkte sind nicht nur für einen direkten und systematischen Moralunterricht bestimmt, sondern auch für den Religionsunterricht, der ja auch zu einem grossen Teil ethischer Unterricht ist. Es ist der Grundfehler auch des Religionsunterrichtes, dass er sich über alle pädagogischen Forderungen hinwegsetzt, die anderwärts längst anerkannt sind, und gerade durch diese pädagogische Rückständigkeit einen grossen Teil

Digitized by Google

seiner Wirkung verliert. Wie oft wird den Kindern z. B. abstrakt von der „Selbstverleugnung" Christi gepredigt, ohne dass sie eine Ahnung davon haben, was eigentlich Selbstverleugnung ist und bedeutet. Man beginne solche Betrachtungen mit der Frage: Sagt einmal, was wird euch eigentlich ganz besonders schwer, was ist euch am unangenehmsten? Ohne solche Fragen, welche das Erfahren der Kinder mit den höchsten Wahrheiten in Kontakt setzen, sodass sie fühlen: „tua res agitur", ist ein wirksamer Religionsunterricht ganz undenkbar. Eine Besprechung über die Bergpredigt würde ich beginnen mit einer Besprechung über Rache und Vergeltung im Kinderleben, würde unter Mitwirkung der Kinder die Urteile klären, die Erfahrungen des täglichen Menschenverkehrs interpretieren, die kurzsichtige Fixierung der allernächsten Folgen unseres Tuns korrigieren — und dann erst die Bergpredigt vorlesen, die dann als eine Antwort auf das wirkliche Menschenleben erscheint, statt an den Kindern wie ein Märchen von Tausend und eine Nacht vorüberzuziehen.

Gerade auch für die Behandlung des Dekalogs wäre etwas mehr „induktive" Methode von grösster Wichtigkeit. Der Dekalog geht von den erwachsenen Sünden aus — mit den Kindern sollte man mehr von den unerwachsenen Sünden sprechen, von den unscheinbaren Gewöhnungen und Verwilderungen, die dann später zur Entartung im grossen führen. Was gehört alles unter die Rubrik Stehlen, wie kommt ein Mensch zum Stehlen, welche kleinen Gewohnheiten bereiten die Unehrlichkeit vor und führen dazu, welche Versuchungen zur Unehrlichkeit gibt es in der Jugend, wohin führt die Unehrlichkeit, was macht sie aus dem Charakter, wie kann man sich selbst zur vollkommenen Ehrlichkeit erziehen? „Ich kannte die zehn Gebote," so sagt Jeremias Gotthelf, „aber was helfen die zehn Gebote, wenn man die Seele nicht kennt in ihren Kräften und Schwächen, wenn man das Leben nicht kennt in seiner Schalkheit und Bosheit? . . . ."

Neben dem Religionsunterricht ist in den verschiedensten Unterrichtsstunden vielfache Gelegenheit zu ethischer Einwirkung. Auch diese gelegentliche Beeinflussung sollte sich von obigen Gesichtspunkten leiten lassen und mehr konkrete Lebenskunde, mehr Wissen von den Folgen der Dinge und den

Mitteln der Selbsterziehung, als tendenziöse Anwendungen und Ermahnungen geben. Wieviel Gelegenheiten zur Illustration des Satzes: „alle Schuld rächt sich auf Erden" hat der Lehrer in der Geschichts- und Literaturstunde! Nur muss er diese Wahrheit selber recht tief und konkret durchdenken, damit er imstande ist, allen Einwänden gegenüber recht deutlich zu machen, wie dieses „Sichrächen" zu verstehen ist und wie der scheinbare und äussere Erfolg verbrecherischer Dinge nur zu leicht die furchtbare Zerstörung verbirgt, die sich in den Tiefen des Charakters vollzieht und alle Fundamente des Lebens ergreift. Es gehört in den Rahmen dieser Betrachtung ein Wort über die Stellung der ethischen Jugendlehre zum nationalen Gedanken. Es scheint mir von grösster Wichtigkeit, dass gerade der ethische Pädagoge bei aller Betonung der ethischen Grösse der Vaterlandsliebe doch nie vergesse, vor den grossen Gefahren alles Gemeinschaftsrausches zu warnen und zu betonen, dass auch das Wohl des eigenen Volkes nur dann wahrhaft sichergestellt ist, wenn der Patriotismus unter dem Schutze des Gewissens und des Rechtsgefühls steht. Das Wort Grillparzers: „Von der Humanität durch Nationalität zur Bestialität" möge warnend vor den Pforten aller nationalen Erziehung stehen. Wenn die sittlichen Mächte im Gewissen des Einzelnen nicht so stark geweiht und geheiligt werden, dass sie überall zu Worte kommen, wo gegen sie gefrevelt wird — auch dort, wo die Gewissenlosigkeit scheinbar dem Vaterlande „nützt", dann wird nur zu bald auch im inneren Volksleben das Sittengesetz zum Gespött werden und überall den greifbaren Realitäten zum Opfer fallen! Das Gewissen ist die höchste staatserhaltende Kraft und nur diejenige Politik verdient den Namen „Realpolitik", welche die ethischen Kräfte und Gedanken im Volke ermutigt und befestigt, statt sie irgendwelchen Tageserfolgen zu opfern. Und nur diejenige Erziehung ist eine nationale Erziehung, die schon frühe den Geist der Erfolgsanbetung zu bekämpfen weiss und alle ihre Bemühungen darauf richtet, die Unbestechlichkeit des sittlichen Urteils als einen rocher de bronze im inwendigen Menschen zu fundamentieren. Aus solcher Erziehung allein erwächst das höchste Gut eines Volkes: der Charakter, der übereinstimmt mit sich selbst.

Digitized by Google

Fragen des Lebens sucht, dem bieten sie Dogma und Kirche; hier aber den Zweifel anzusetzen erscheint fast verdächtig und gefährlich. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn in Erziehung und Schule die Philosophie einflusslos ist, zumal auch die literarische Bildung des Engländers fast ohne philosophischen Einschlag ist. Anders in Frankreich, dem Lande der ältesten Kultur im modernen Europa. Hier ist der Philosoph eigentlich der feine Epikuräer, der alle Kulturgüter in der Hand hat, der mit Hilfe der Philosophie ihren Lebens-, d. h. ihren Genusswert abwägt, und dem überdies die Philosophie selbst zum feinsten Genuss wird, indem er sich an ihren Gedanken freut wie an feingeschnittenen Gemmen. Ausserdem ist die Philosophie seit dem 18. Jahrhundert ein notwendiges Stück der literarischen Bildung, sowohl als Kenntnis der wichtigsten Gedanken, die in ihrer Geschichte entwickelt sind, wie als gewisse logische Schulung und als theoretische Kenntnis von menschlichem Innenleben. Demgemäss nimmt die Philosophie in den höheren Schulen Frankreichs eine nicht unwichtige Stellung ein.

Deutschland steht seit den Tagen von Leibniz in engstem Verhältnis zur Philosophie; in Kant und seinen Nachfolgern erreichte diese Wissenschaft überhaupt ihre grösste Höhe in der modernen Zeit. Zugleich drang sie über wissenschaftliche Kreise hinaus: im 18. Jahrhundert als Aufklärung durch unzählige popular-philosophische Bücher und Zeitschriften in die breitesten Schichten des lesenden Publikums, hier Nachdenken anregend über die mannigfaltigsten Fragen des Lebens, das allerdings oft sehr an der Oberfläche blieb; gegen Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts weniger breit, aber tiefer in die Kreise der Gebildeten, die sich damals weit mehr und eingehender um philosophische Dinge bekümmerten als heute. Wie sehr dabei die Philosophie auch auf die Führung des Lebens Einfluss zu gewinnen suchte, zeigen die Namen Schiller und Fichte. In dieser philosophisch auf das stärkste bewegten und interessierten Zeit erhielt nun das Schulwesen Preussens seine jetzige Gestalt; der Mann, der sie ihm gab, W. v. Humboldt, war, wenn er auch mehr ästhetischen und ethischen Problemen zugewandt war, kein Fremder in der Philosophie; und das letzte Ziel, das er der Schule setzte: innere Bildung zu schaffen, scheint, wenigstens wenn es auf gelehrtem

Digitized by Google

Wege gesucht wird, ohne philosophische Orientierung überhaupt nicht erreichbar. Trotzdem aber fand die Philosophie in dem preussischen Schulwesen keine Stelle, und als sie nachträglich eingefügt wurde, konnte sie sich nicht halten. Wie dies verwunderliche und widerspruchsvolle Verhältnis historisch zu erklären ist, wie zuerst die hohe Schätzung ästhetischer Bildung und des klassischen Altertums sowie der Mangel an Sicherheit in den Ergebnissen der nachkantischen Philosophie die Aufnahme in den Lehrplan verhinderten, wie dann der philosophische Unterricht infolge des Niedergangs der wissenschaftlichen Philosophie und des Aufkommens der exakten Wissenschaften sowie infolge von Wandlungen in der Auffassung von der Aufgabe des Gymnasiums allmählich gegen den Widerstand der Behörden wieder verschwand: dies alles kann hier nicht untersucht werden. Die Frage ist vielmehr: Entspräche Unterricht in der Philosophie dem Wesen und den Zielen der deutschen höheren Schule, wie sie historisch geworden ist? Zur Beantwortung ist zunächst das unserem höheren Schulwesen Eigentümliche und Charakteristische festzustellen.

Die deutsche höhere Schule als gelehrte Schule

Die preussischen höheren Schulen, die hier allein betrachtet werden können, weil sich nach ihnen die der übrigen deutschen Staaten gestreckt haben, sind von Anfang an von ihren Gründern als gelehrte Schulen gedacht und haben diesen Charakter bis heute bewahrt. Sie sind als solche Ausdruck und Werkzeug einer Eigentümlichkeit deutschen Wesens, wie es sich in der Geschichte entfaltet hat und in der Meinung des Auslandes spiegelt, und unterscheiden sich durch diesen Zug spezifisch von den Schulen anderer Länder wie von den übrigen Gruppen unseres Schulsystems. Dass sie sich mit diesen in Einzelheiten berühren und besonders für diejenigen ihrer Schüler, die den vollen Kurs nicht durchlaufen, auch anderen als gelehrten Zwecken dienen, kann hier, wo hauptsächlich der Oberkurs betrachtet werden muss — in ihm zeigt sich Wesen und Ziel der deutschen höheren Schule am klarsten — ausser Rechnung bleiben. Dagegen werden die Resultate unserer Ueberlegung auch Geltung haben für die neuen Oberlyzeen für Mädchen, soweit sich ihre Aufgaben mit denen der höheren Knabenschulen decken.

Digitized by Google

1. Als gelehrte Schulen haben nun diese Anstalten ein mehrfaches zu leisten. Sie haben zunächst in die Arbeitsmethode der Wissenschaft einzuführen. Genau hinsehen, sorgfältig auf die Einzelheiten merken, richtig verbinden und vor allem richtig unter einmal erkannte allgemeine Gesetze subsummieren oder aus ihnen deduzieren: das ist die gemeinschaftliche Aufgabe der Grammatik und der Mathematik (die, was oft übersehen wird, von Anfang an als Hauptfach im Lehrplan des Gymnasiums stand), und das ist zugleich die Form, in der wissenschaftliches Arbeiten auf allen Gebieten stattfindet. Die besonderen Formen, die die Erziehung zu wissenschaftlicher Arbeit auf den oberen Klassenstufen annimmt, sind Präparation eines Textes, Lösung mathematischer Aufgaben und selbständiges Beobachten oder sogar Experimentieren in den Naturwissenschaften. Das Gemeinschaftliche und Wichtige hierbei ist, dass der Schüler, wie später der Gelehrte, mit gegebenen Hilfen und auf Grund gegebenen Materiales nach eigener Arbeit und Ueberlegung über richtig und falsch zu entscheiden oder Gesetzmässigkeiten und sinnvolle Zusammenhänge zu eruieren hat; der Schüler hat also „selbsttätig wissenschaftliche Arbeit in elementarer Form zu leisten" (Paulsen). Er soll nicht wie im Mittelalter nur auswendig lernen und das durch die Autorität des Lehrers oder des Lehrbuches Gedeckte wiedergeben, auch nicht, wie es heute nicht selten im neusprachlichen Unterricht ganz gegen den Geist unseres Schulwesens geschieht, leicht wieder verlernbare Fertigkeiten oder bloss historische Kenntnisse sich erwerben, sondern durch die Art, wie er Kenntnisse sich aneignet oder sie verwertet, wissenschaftlich arbeiten lernen. Nicht nur auf eine bestimmte Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten kommt es an, sondern ebensosehr auf die Methode, wie dieser Besitz und wie an ihm bestimmte Denkgewohnheiten und Arbeitsweisen erworben sind, mit denen der Schüler auch später an die Dinge herantreten kann.

2. Wissenschaftliches Arbeiten kann nun an und für sich an jedem beliebigen Stoff allerdings mehr oder weniger leicht und gut erlernt werden, und wäre dies das einzige Ziel der höheren Schule, so brauchte sie, etwa wie nicht selten die Seminarien an den Universitäten, auf Wert und Umfang des Stoffes, an dem sie ihre Arbeit betreiben will, nicht viel Rücksicht zu

Digitized by Google

nehmen. Wenn nun die Gelehrtenschule, die doch die Schule nicht für ein bestimmtes Fach, sondern für die Gelehrsamkeit überhaupt sein soll, zeigt, wie die Dinge methodisch zu bewältigen sind, so muss sie andererseits auch zeigen, bis zu welchem Grade diese Bewältigung bis jetzt gediehen ist, mit andern Worten: sie muss, soweit möglich, die wichtigsten allgemeinen Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit den Schülern als gelehrte Kenntnisse übermitteln. Art, Umfang und Form dieser Kenntnisse sind nun nicht aus irgendwelchen Rücksichten auf spätere praktische Anwendung bestimmt, wie bei technischen Bildungsanstalten, seien es Sprachschulen oder technische Schulen im engeren Sinne, sondern der einzige Gesichtspunkt, unter dem die Dinge zu betrachten sind, ist wieder der gelehrte, der theoretische: der Schüler soll solche Kenntnisse erwerben, dass nicht nur die Einzelwissenschaft, der er sich zuwendet, darauf weiterbauen kann, sondern dass er auch den wichtigeren Fortschritten der übrigen zu folgen vermag. Ausserdem soll er den Dingen selbst, den äusseren wie den inneren, nicht mehr völlig ratlos gegenüberstehen, sondern sie wenigstens in gewisser Weise bereits theoretisch bewältigt haben. Dazu ist notwendig eine gewisse Summe von Wissen auf den beiden Hauptgebieten menschlicher Erkenntnis, den Natur- und den Geisteswissenschaften; die einzelnen Schultypen unterscheiden sich dann dadurch, wie sie die eine oder die andere Seite bevorzugen und wie sie aus den Geisteswissenschaften dies oder jenes Sondergebiet stärker bearbeiten. Die Einzelkenntnisse darf nun die Schule nicht als solche bestehen lassen, sondern muss sie auf jedem Gebiete nach Möglichkeit in geordneten Zusammenhang und gesetzmässige Verbindung bringen, sodass ein System, ein Schema entsteht. Und so müssen die mitgeteilten Kenntnisse ausgewählt sein, dass in diesem Schema, das naturgemäss viele Lücken im einzelnen enthalten wird, doch kein wesentliches Glied fehlt; womit dann die Möglichkeit gegeben ist, neu Auftretendes richtig zu ordnen und zu deuten. Eben diese Fähigkeit macht ja hauptsächlich den Gelehrten, den Theoretiker, dass er vermöge seiner „Bildung", d. h. hier eines weiten und zum Teil noch leeren Schemas, das er besitzt und an die Dinge anlegt, imstande ist, sie ohne Rücksicht auf praktische Bedürfnisse in der ihnen zukommenden Weise zu fassen und zu ordnen.

Digitized by Google

3. Die Schule soll aber nicht nur die Fähigkeit und Möglichkeit zu elementarer gelehrter Arbeit und Erkenntnis geben: beschränkte sie sich darauf, so bliebe sie kalt und fände den Zusammenhang mit dem inneren Leben ihrer Schüler nicht. Denn deren Seelen streben über Schularbeit und Schulkenntnisse weit hinaus, nicht nur nach dem Leben draussen in der Welt, sondern auch nach weitem umfassenden Wissen, nach theoretischer Erfassung der Welt. Und hierin soll die Schule helfen: sie soll ihren Zöglingen Geschmack an der Erkenntnis, Geschmack an geistiger Arbeit, soll ihnen theoretisches Interesse beibringen; und Schüler und Lehrer sollen sich, wie der echte Gelehrte, nicht durch äussere Antriebe und Ziele, sondern allein durch das Interesse an der Sache und an der Wahrheit leiten lassen, sie sollen θεωρίας ἕνεκα arbeiten. Dann erst erfüllt die Schule ihre Aufgabe recht, wenn sie es vermag, den Eros Platons zu entwickeln, d. i. die Sehnsucht nach Erkenntnis der gesamten Wirklichkeit sowie Sehnsucht und Liebe zur Wahrheit. Dieser Eros zieht die Menschen aus der schweren, dumpfen, verworrenen Welt der Dinge empor in das lichte Reich der Ideen, in die Welt geistigen Lebens und befreit so die Seele; daher soll er, aus dem alle wahre Gelehrsamkeit hervorgeht, auch in die Seelen unserer Schüler gelegt werden und sie zu reichem geistigen Leben führen. Wenn hier jemand einwendet, dass die Schule statt solcher windigen Dinge, die überdies nur selten wirklich erreicht werden, lieber mehr nützliche Kenntnisse übermitteln solle, mit denen man in der Welt vorwärts kommen und Geld verdienen könne, so kann ihm nicht demonstriert werden, dass er unrecht hat. Wer an den Primat der geistigen Welt nicht glaubt, dem kann er nicht bewiesen werden.

4. Hiernach ist Gelehrsamkeit nicht Zweck, sondern Mittel: Mittel zu geistigem Leben und zur Teilnahme an wissenschaftlicher Erkenntnis. Noch in einem höheren Sinne sollte nach dem Sinne der Zeit, die die Idee unseres Schulwesens konzipierte, wenigstens ein gelehrtes Gebiet, die klassische Philologie, Mittel zu innerem Leben sein. Es war eine Zeit, die ein reiches geistiges Leben besass, die sich ein Ideal des Menschlich-Wertvollen, des Humanen, gebildet hatte und diesem Ideal mit starkem Glauben anhing — wie anders hätte ohne überstarkes Vertrauen zu geistigen Werten an Schule und Bildung die fast unmögliche

Digitized by Google

Forderung gestellt werden können, die politisch tief gesunkene Nation von innen heraus wieder zu heben? Dieses Ideal, dem jene Generation in intensivster Bildungsarbeit nachstrebte, wurde ihr zugleich zum Problem und zur Aufgabe. Ausbildung und Kultur der höchsten menschlichen Fähigkeiten, Bildung, d. i. Formung des inneren Menschen zu bestimmter Gestalt — die höchste und schwierigste Forderung, die dem Pädagogen gestellt werden kann — war ihr Ziel: eben dies Ziel setzte sie auch der Schule über gelehrter Schulung, gelehrtem Wissen und Interesse. Damit wächst die Schule über eine blosse gelehrte Vor- oder Fachschule noch weiter hinaus zu einer Anstalt, die auf gelehrter Grundlage allgemeine und wahrhaft menschliche Bildung vermittelt, die daher auch allen denen, die sich gelehrten oder philologischen Studien nicht zuwenden, einen wertvollen und fortwirkenden Besitz sichert. Der Weg, den man für den einzig möglichen hielt, dies Ziel zu erreichen, war eben das Studiun: des klassischen Altertums. In ihm sah man das, was man erreichen wollte, wenigstens einmal auf Erden verwirklicht und gleichsam lokalisiert, wie das Christentum in der Persönlichkeit seines Stifters das Göttliche, an das es glaubt, einmal in Raum und Zeit, in die Formen der irdischen sinnlichen Dinge eingegangen erblickt. Die Alten, besonders die Griechen, sollten dem Schüler zu reichem innerem Leben verhelfen, sollten ihm das eigentlich Menschliche, das Humane, seine wahre „Menschheit" zeigen und entwickeln und bilden helfen. So war der Glaube jener Zeit; wie aller Glaube fliegt er zu hoch und denkt nicht an die Schwere der Wirklichkeit. Trotzdem aber müssen wir sagen: dass unser Schulwesen hervorgegangen ist aus einer solchen Zeit, die, hinter der unserigen zwar an Technik und Zivilisation weit zurück, ihr aber an innerer Kultur weit voraus war, diese Tradition zeichnet es aus vor demjenigen aller übrigen Länder. Vergisst dies die Nation und ihre Schule über aller Technik und Weltpolitik, so vergisst sie ihr Bestes.

5. Indem wir diese letzte Seite der gelehrten Bildung hervorheben, begegnen wir dem möglichen Einwand, dass der hier als der wichtigste bezeichnete Charakterzug des deutschen Schulwesens als eines gelehrten kein spezifisch nationaler sei, da ja auch in anderen Ländern dieselben Unter-

Digitized by Google

richtsgegenstände wie bei uns behandelt würden. Denn dies Ziel innerer Bildung hat kein anderes Volk. Weiter kommt es in unseren Nachbarländern mehr darauf an, dass Kenntnisse erworben sind und prästiert werden können, als dass an ihnen zugleich gelehrte Arbeit und Betrachtungsweise erlernt werde. Ueberdies muss in Frankreich die gelehrte Ausbildung hinter der literarisch-rhetorischen zurückstehen — auch die Lektüre der klassischen Autoren steht mehr als bei uns in ihrem Dienst, wie ja auch an einzelnen englischen Colleges die Imitatio noch eine grosse Rolle spielt — während in England die Ausbildung der Willensseite für die wichtigste gilt und eigentliche gelehrte Arbeit selbst an den Universitäten sehr stark beeinträchtigt. Man kann mit erlaubter Einseitigkeit sagen, in Deutschland ist die Arbeit der Schule mehr auf die Einzelseele gerichtet, in den Nachbarländern mehr auf die Gesellschaft. Den jungen Mann tüchtig zu machen für das Leben in ihr und für sie, sei es im Verkehr mit den Menschen, sei es erwerbend, verwaltend oder als freier Schriftsteller und Politiker: immer ist es die Gesellschaft, für die der Einzelne zunächst erzogen wird; für sich und sein Inneres mag er selber sorgen. In Deutschland ist das Verhältnis umgekehrt: zunächst hat die höhere Schule dafür zu sorgen, dass der Schüler die Elemente und Antriebe zu einem geistigen Lebensinhalt gewinnt; sie kümmert sich wesentlich um das Heil seiner Seele und überlässt es ihm selber, wie er sich in der Gesamtheit zurechtfinden und stellen mag. Nicht nach aussen, sondern nach innen, das ist wirklich der Weg, wie er sich schickt für die Nation, die von den anderen bald spöttisch, bald mit hoher Achtung das Volk der Dichter und Denker genannt wird.

Ein anderer möglicher Einwand wäre der, dass die hier gegebene Charakteristik nur für einen Teil des höheren Schulwesens zuträfe, und er ist nicht ohne Berechtigung. Dass das Gymnasium Gelehrtenschule in dem dargelegten Sinne ist oder doch sein soll, kann zwar nicht bestritten werden, wie man auch über seinen Wert und seine Erfolge denken mag; die Anstalten des realistischen Zweiges unseres Schulsystems aber sollen, so hört man oft sagen, keine „klassische" und keine gelehrte, sondern „moderne" Bildung geben. Diese „moderne" Bildung bestimmt man nun gewöhnlich durch gar viele Aeusserlichkeiten,

Digitized by Google

ohne aber darauf einzugehen, zu welcher inneren Form denn der Mensch durch das Moderne gestaltet werden solle und wie sich diese von der alten unterscheide.

Die Schulen, die die moderne Bildung geben sollen, haben noch unter ihrer Vergangenheit zu leiden. Konnten und mussten sie bis zum Jahre 1901 nur aufgefasst werden als Schulen für die ungelehrten bürgerlichen Berufe oder höchstens als Vorbereitungsanstalten für höhere technische Studien, so ist dies nicht mehr möglich, seitdem die drei Arten von höheren Lehranstalten mit gleichen Berechtigungen ausgestattet sind und in gleicher Weise Abiturienten zur Universität, zu gelehrten Studien entlassen. Damit sind die Realanstalten in die Reihe der Gelehrtenschulen gerückt und ganz neue innere Aufgaben besonders den Oberrealschulen gesetzt, die sie bis jetzt noch kaum erkannt haben, so wenig, dass man sagen kann: es fehlt ihnen überhaupt an einem Bildungsideal, sofern man das Wort Bildung in dem alten guten Sinne versteht.

Wollen diese Schulen wirklich, wie man so oft hört, zwar nicht der des Gymnasiums gleichartige, aber gleichwertige Bildung geben, wollen sie auf anderem Wege zu demselben Ziele gelangen, sollen sich ihre Abiturienten nicht denen des Gymnasiums gegenüber auch im späteren Leben noch als innerlich inferior fühlen, wozu jetzt Gefahr vorhanden ist: so müssen sie einsehen, dass ihr letztes Ziel nicht sein kann, Kenntnis nur der äusseren Welt, sei es der Natur, sei es der Völker, zu vermitteln und irgendwelche leicht verlernbare Fertigkeiten einzuüben, sondern dass es ein innerliches sein muss; so müssen sie Anschluss suchen an das Bildungsideal, aus dem unser Schulwesen überhaupt hervorgegangen ist.

Nun kommen die Realanstalten diesem Ideal auf einzelnen Seiten gewiss nahe. So ist das Quantum gelehrter Kenntnisse, das sie vermitteln, sicherlich nicht geringer, sondern eher grösser als das des Gymnasiums. Ebenso ist die Fähigkeit zu theoretischer Betrachtung der Dinge, die durch den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht erworben wird, keineswegs weniger gross, und das Bild der äusseren Welt, das er gibt, sicherlich im einzelnen deutlicher und im ganzen umfassender. Aber schon die gelehrte Schulung, die fast nur auf der natur-

wissenschaftlichen Seite gewonnen werden muss — denn die neueren Sprachen sind auf andere Ziele eingestellt — wird der des Gymnasiums nicht gleichkommen, da der Schüler entweder mitgeteilte Tatsachen aufnimmt oder nur die Resultate der angestellten Experimente beobachtet und berechnet; kommt er hin und wieder zur eigenen Arbeit an den Dingen, so kann sie nur geringen Umfang haben. Der Gymnasiast dagegen wird täglich selber mit dem Stoffe handgemein, muss suchen und finden, überlegen, raten und kombinieren, um hinter Satzbau und Sinn seiner Texte zu kommen. An dem letzten und höchsten ferner, das die Schule zu bieten hat, an Uebermittlung innerer Werte, an Richtung auf das Seelische, an Innerlichkeit fehlt es den für die Realanstalten charakteristischen Fächern bis jetzt fast ganz. Die Naturwissenschaften richten ihrem Wesen nach die Aufmerksamkeit auf die äusseren Dinge und können wohl starkes Interesse erregen, ihr Stoff ist aber kaum irgendwie geeignet, auf die Ausbildung und Steigerung menschlich wertvollen inneren Lebens, sei es momentan, sei es nachwirkend, grösseren Einfluss zu üben; daher ihre Jünger, die eine solche Einwirkung ihrer Wissenschaft auf sich selbst nicht erfahren haben, oft seltsam blind sind für das spezifisch Wertvolle alles Geisteswissenschaftlichen und Historischen; daher sie nicht sehen, wie durch Berührung mit ihm Bereicherung und Verfeinerung, Ausweitung und Kräftigung des inneren Lebens bewirkt wird — noch abgesehen von den Massen, die die Historie für die Gegenwart gibt — und wie hierin die Naturwissenschaft sich auf keine Weise mit den Geisteswissenschaften messen kann. Aehnliches ist auch über die Mathematik zu sagen bei aller formal bildenden Kraft, die sie besitzt. Es bliebe danach der neusprachlichen Seite des Lehrplanes der Realanstalten die Aufgabe, einem Ideale innerer Bildung nachzustreben, wie es die alten Sprachen am Gymnasium sollen, und das wäre keine unlösbare Aufgabe, wenn auch allerdings die Alten nach Form, Gehalt und Bedeutung das geeignetere Material liefern. Dass sie diese Aufgabe zu übernehmen hat, sieht die neuere Philologie bis jetzt noch nicht; sie hat die Konsequenzen daraus, dass aus den früheren technischen nun gelehrte Anstalten geworden, noch nicht gezogen und beharrt immer noch dabei, Kenntnisse und Fertigkeiten, die mit dem inneren Leben des

Digitized by Google

Schülers kaum in Zusammenhang stehen, als Höchstes zu bieten.*)

Es ist also so, dass unsere Charakteristik des deutschen höheren Schulwesens als eines gelehrten in vollem Masse nur für das Gymnasium (seinem Wesen, nicht seiner empirischen Realität nach) gilt, noch nicht für die Realanstalten, dass aber diese Schulen, wollen sie die Stellung, die sie äusserlich errungen haben, auch ausfüllen, danach trachten müssen, diesen Charakter voll zu erwerben.

Die gelehrte Schule und die Philosophie

Erscheint uns die deutsche höhere Bildungsanstalt als Gelehrtenschule und erkennen wir das Wesen einer solchen darin, dass sie zu methodischer gelehrter Schulung und gelehrten Kenntnissen führt, dass sie zu gelehrter, d. i. theoretischer Stellung gegenüber den Dingen wie zu innerer Formung wenigstens Grundlage und Antriebe liefert, so wird sich die Stellung der Philosophie innerhalb eines so orientierten Schulwesens ergeben, wenn wir ihr Verhältnis zu den genannten Seiten festzustellen suchen. Da die beiden höheren Schultypen, der gymnasiale und der realistische, in ihren Leistungen und in der Kombination ihrer Fächer sehr voneinander abweichen und damit dem philosophischen Unterricht verschiedene Grundlagen geben, werden sie gelegentlich gesondert in ihrem Verhältnis zur Philosophie zu betrachten sein.

1. Sehen wir zunächst auf die Beziehungen der gelehrten Methode, soweit sie in der Schule ihre Stelle hat, zur Philosophie, und zwar nach ihren beiden Seiten, der naturwissenschaftlichen und der historisch-philologischen. Die beiden Zweige der letzteren sind grammatische Erkenntnis und Beherrschung einer Sprache und Interpretation eines Textes. Von diesen steht der zweite, soweit der Inhalt des Textes nicht philosophisch ist, kaum in Beziehung zur Philosophie; nur die Diskrepanz der Wortbedeutungen wird gelegentlich zu kleinen psy-

*) Es ist, von einzelnen Anregungen des letzten Neuphilogentages abgesehen, bis jetzt nur J. Ruska in Heidelberg, der in drei Aufsätzen der „Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht“ (IV. 97; V. 193; VI. 1) für eine Erweiterung der Aufgaben des neusprachlichen Unterrichts in der oben gewiesenen Richtung eintritt.

Digitized by Google

chologischen Betrachtungen Anlass geben. Dagegen ist das Verhältnis der Grammatik zur Philosophie von alters her ein enges, wenn auch die Berührungspunkte nicht sehr zahlreich sind. Wie die grammatischen Kategorien zugleich logische sind und wie sich beide unterscheiden, wie sich die Sprache zur Logik verhält, genauer, was Worte eigentlich ausdrücken, was Begriffe sind und wie sie sich verhalten, wie Worte und Begriffe in Sätzen und Urteilen verbunden werden, wie unter die Regeln der Grammatik subsummiert wird usw.: auf dies oder jenes wird sich im Unterricht der Uebergang ganz von selbst ergeben. Noch näher führt an einen Teil dieser Fragen ein Stück der methodischen Schulung, die der deutsche Unterricht zu geben hat, die Dispositionslehre; zu ihrer Grundlegung ist Erörterung einiger Partien der elementaren Logik fast unumgänglich. In der reichsten Verbindung mit der Philosophie, und zwar mit den höheren Partien der Logik, der Methoden- und Wissenschaftslehre, steht jedoch die Methodik der Naturwissenschaften, die neben der Mathematik an den Realanstalten ja das Hauptmittel der gelehrten Schulung ausmacht. Es ist bekannt, von wie grossem Einfluss die Theorie der naturwissenschaftlichen Forschung, des Experimentes und der Induktion, auch auf die wissenschaftliche Logik und Erkenntnistheorie gewesen ist.

Technische Anstalten jeder Art, seien es Sprachschulen oder technische Schulen im engeren Sinne, können sich damit begnügen, ihre Schüler so weit in die Grammatik einzuweihen oder nach den Methoden der Naturwissenschaft arbeiten zu lassen — falls deren Ergebnisse nicht einfach mitgeteilt werden — wie für ihre rein praktischen Zwecke erforderlich ist; zur Reflexion über diese Methoden anzuleiten, liegt gar nicht in ihrem Bereich. Anders aber gelehrte Unterrichtsanstalten, die nicht nur Wissen übermitteln und Fertigkeiten ausbilden, sondern vor allem zur Erkenntnis anleiten und Liebe zur Erkenntnis erwecken sollen. Sie müssen ihrem Wesen nach die Wege zur Erkenntnis nicht nur einschlagen, sondern auch deutlich zeigen, ihre Ausgangspunkte, ihre Ziele und Verbindungen klar legen. Der blosse Praktiker tut nur etwas, der wahre Gelehrte weiss um das, was er tut, weiss über die Gründe und Zwecke seines Verfahrens, auch über die letzten, Auskunft zu geben; wobei es freilich viele Gelehrte gibt, die nichts als Praktiker sind. An

Digitized by Google

Anleitung zur Reflexion auf die wissenschaftlichen Methoden, wie sie hiernach notwendig erscheint, d. h. an einem elementaren Kurs der Logik und Wissenschaftslehre im Anschluss an die übrigen Lehrfächer, fehlt es aber unseren höheren Schulen sowohl des gymnasialen wie des realistischen Typus bis jetzt so gut wie ganz, trotz mannigfacher Forderungen und Ansätze im einzelnen. Wir halten eine solche Anleitung für ein wesentliches Erfordernis einer gelehrten allgemeinen Bildung.

2. Wenden wir uns nun zu den Beziehungen des Stoffes des gelehrten Unterrichts zur Philosophie, so erscheinen die philosophischen Probleme, die aus ihnen hervorgehen, fast so zahlreich wie die aus dem Gesamtgebiet wissenschaftlicher Arbeit entspringenden. Es kann hier nur angedeutet werden, dass bereits im Lehrpensum der Naturwissenschaften philosophische Begriffe und Fragen auftreten und weitere so dicht bei der Hand sind, dass sie kaum umgangen werden können; dass aus der Geschichte, der Dramenlektüre, dem deutschen Unterrichte mannigfache psychologische, ethische und ästhetische Fragen erwachsen; dass solche Probleme beinahe zum Unterrichtsobjekt werden bei manchen Lesestoffen des deutschen und des altsprachlichen Unterrichts (der neusprachliche versagt hier leider gänzlich), und wie schliesslich in der Religion die höchsten Fragen des Menschengeistes, wenn auch nicht in philosophischer Form und nicht immer als Gegenstand der Besprechung, doch dem ganzen Unterricht zugrunde liegen. Es fragt sich nun wieder: muss eine gelehrte Schule ihrem Wesen nach diese Dinge in den Kreis ihrer Besprechungen ziehen oder nicht?

Zur Beantwortung müssen wir wieder auf den Unterschied zwischen praktischer und theoretischer Abzweckung von Kenntnissen zurückkommen. Der Wert von Kenntnissen oder Erkenntnissen bemisst sich entweder danach, wie wir sie verwenden können in der Welt der uns umgebenden Dinge und Menschen, wie wir diese vermittels ihrer beherrschen und gestalten oder unser äusseres Leben darauf bauen können: das ist technische Verwendung, technischer Wert im weitesten Sinne. Oder aber es können Kenntnisse und Erkenntnisse nur dazu dienen, unsere Gedanken von der Welt zu berichtigen, es kann Erkenntnis nur um der Erkenntnis willen gesucht werden; und von alters meinen die Menschen, dass ein solches Suchen, dass

Digitized by Google

die θεωρία dem Leben hohen Wert und besondere Würde verleihe. Wie nun eine Erkenntnis die Masse der Begriffe und Gedanken, die Summe der theoretischen Erkenntnis, die in der gesamten Wissenschaft in ihrem jeweiligen Zustand vorliegt, beeinflusst, Lücken in ihr ausfüllt, sie fortbildet, erweitert, verändert usw., danach bestimmt sich ihr theoretischer Wert. Nun ist der menschliche Geist so beschaffen, dass er bei einzelnen Tatsachen und Erkenntnissen wie innerhalb der Grenzen einer Fachwissenschaft nicht stehen zu bleiben vermag, sondern dass er Verbindungsglieder suchen, weitere Fragen und höhere Probleme stellen und auf alle Weise danach trachten muss, zu allgemeinsten und umfassenden Ansichten zu gelangen. Diejenige Wissenschaft nun, die mit diesen allgemeinsten Fragen, die aus den Fachwissenschaften hervorgehen, aber jenseits ihrer Grenzen und Methoden liegen, sich befasst, die die Probleme formuliert, Wege zu ihrer Lösung sucht und die vorhandenen erforscht, ist die Philosophie. Sie ist das letzte Ziel aller gelehrten Tätigkeit, von ihr aus ordnet sich die Masse der Erkenntnisse zum System der Wissenschaften und sie ist zugleich der Ort, wo die Resultate gelehrter Arbeit in Verbindung treten mit den tiefsten Bedürfnissen der menschlichen Seele. Wirkliche gelehrte Kenntnis hat demnach nicht, wer Vereinzeltes kennt, auch nicht, wer es etwa noch in das Schema einer Fachwissenschaft einzuordnen vermag, sondern nur, wer von jedem Einzelnen Verbindungslinien weit hinaus bis zu den letzten Gesichtspunkten der Dinge zu ziehen, wer jedes Besondere in einen grossen Zusammenhang, einen Kosmos zu fügen vermag, kurz, wer die Einzelerkenntnisse philosophisch verbindet, vertieft und erweitert. Alle gelehrte Kenntnis vollendet sich demnach in der Philosophie; und so ist theoretischer Wert im Grunde philosophischer Wert.

Die Anwendung des Gesagten auf das höhere Schulwesen ergibt sich von selbst. Sollen diese Schulen, wie wir oben als unsere Meinung entwickelt haben, im einzelnen und im ganzen zu theoretischer Betrachtung anleiten, sollen sie den Eros Platons pflegen, so muss wie im grossen die Wissenschaft so ihr Kursus im kleinen auslaufen in Philosophie.

Die Philosophie hätte demnach für den Schulunterricht ähnliches zu leisten wie für die Wissenschaft, nämlich den Stoff

Digitized by Google

zunächst theoretisch zu erweitern und zu vertiefen, was in einigem Masse bereits in gutem Fachunterricht geschehen kann. So können und sollen im Deutschen philosophische oder ähnliche Texte, die hauptsächlich ethischer oder ästhetischer Art sein werden, zugrunde liegen; und könnten solche an den Realanstalten dazu dienen, dass das Persönlichkeits- und Kulturideal des Neuhumanismus grössere Wirksamkeit als bisher gewinne, so würden diese Schulen dadurch wenigstens auf der geisteswissenschaftlichen Seite einen inneren Mittelpunkt gewinnen, wie er ihnen bis jetzt fehlt und wie ihn die Antike dem Gymnasium bietet. Besitzt der altsprachliche Unterricht vortreffliche philosophische Texte, so haben solche — und das ist ein sehr wesentlicher Mangel — in den neueren Sprachen bis jetzt leider überhaupt noch keinen Ort gefunden.*) Dagegen sucht man hin und wieder, und sogar von der Unterrichtskommission des Deutschen Naturforscher- und Aerztetages wird es gefordert, die logischen oder erkenntnistheoretischen und metaphysischen Probleme, die aus den Naturwissenschaften hervorgehen, den Schülern zum Bewusstsein zu bringen und so den Unterricht in die Philosophie münden zu lassen.

3. Eine weitere wichtige Aufgabe, für die nun allerdings philosophisch vertiefter Fachunterricht nicht ausreichen würde, sondern ein besonderer propädeutischer Kurs der Philosophie zu fordern wäre, ist die, dass die Philosophie in der Schule entsprechend einer ihrer Funktionen im grossen, die aus den Fachstudien erwachsenden Probleme, ihre Lösungen und Beziehungen eingehender bespricht, dadurch die einzelnen Lehrgegenstände aus ihrer Isoliertheit befreit und zu einem Ganzen, einem System zusammenführt. Hierdurch würde der vielbeklagten Vielspältigkeit und Zerrissenheit des Lehrplans entgegengearbeitet und wirksam geholfen werden können, die mannigfachen Spannungen und Diskrepanzen, die in ihm enthalten sind, zu überwinden. So bestehen bis jetzt z. B. Natur- und Geisteswissenschaften ganz ohne Beziehung zueinander; weder kommt das sie Unterscheidende noch das jedem Gebiet spe-

*) In den grossen Sammlungen neusprachlicher Texte sind philosophische noch gar nicht vertreten; diese Lücke sucht die sehr zu begrüssende „Sammlung französischer und englischer Schriftsteller aus dem Gebiet der Philosophie, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft", die J. Ruska in Heidelberg herausgibt, auszufüllen (Heidelberg, C. Winters, Universitätsbuchhandlung).

Digitized by Google

zifisch Wertvolle zu klarer Erkenntnis der Schüler, noch werden Probleme, auf die beide hinführen — ich denke besonders an das Verhältnis von Psychischem und Physischem, Belebtem und Unbelebtem — besprochen.

Schlimmer und von mehr als theoretischen Folgen ist die Diskrepanz zwischen Religionsunterricht und Naturwissenschaft. Wird der Religionsunterricht, wie es leider noch allzu häufig geschieht, auf blosse Stoffaneignung gestellt, versteht er nicht die religiösen Dinge, die ja zum Teil wohl jenseits des Horizonts junger Menschen liegen, durch Verknüpfung mit den eigenen Erfahrungen der Schüler lebendig und verständlich zu machen, verlangt er ausdrücklich oder stillschweigend blosse Annahme des Gegebenen und übersieht geflissentlich die stille Kritik, die der Schüler übt, so ist das Resultat das bekannte: der Religionsunterricht unterliegt völlig den von der Naturwissenschaft herkommenden Gedanken oder auch irgendwelchen Ansichten, die von ausserhalb der Schule hereindringen. Skeptisches oder indifferentes Verhalten und völliger Mangel an Verständnis gegenüber allen religiösen Dingen ist die Folge, die dann nicht selten auf das sittliche Verhalten wenig günstig wirkt. — Ist aber der Religionslehrer ein Mann, der die alten Formen mit eigenem persönlicher Erleben erfüllen kann, der historisches Verständnis und überdies den Mut besitzt, mit seiner Persönlichkeit hervorzutreten, so wird der Schüler zwar einen starken Eindruck empfangen, der aber sofort mit Resultaten der Naturwissenschaft in Konflikt treten muss oder doch nicht leicht zur Uebereinstimmung mit ihnen gebracht werden kann. Rettete sich nun der Schüler im ersten Fall, indem er die eine Seite des Widerspruchs einfach negierte und verwarf, so ist dies im zweiten nicht möglich, er bleibt im Widerspruch hängen. Wenn dies auch nicht auf jede Weise vom Uebel sein muss und zu eifrigem Nachdenken stimulieren kann, so fehlen doch alle Mittel, die zu befriedigenden Resultaten führen könnten, und junge Menschen hilflos in solchen Widersprüchen zu lassen, wird nicht ungefährlich sein. Ueberdies wird die Beweisbarkeit, die Gesetzmässigkeit und Allgemeinheit wie vor allem die Sinnenfälligkeit der naturwissenschaftlichen Tatsachen leicht das Uebergewicht bekommen über die innerlichen, undemonstrierbaren, mit dem Verstand schwer zu fassenden Dinge der Religion. In allen Fällen, so scheint mir, kann hier philosophische

Digitized by Google

Unterweisung von Nutzen sein, zunächst indem sie die Grenzen zwischen Wissen und Glauben scharf bestimmt, dann, indem sie zeigt, wie Religion und Philosophie vielfach gemeinsame Wurzeln haben und dieselben Probleme zu lösen suchen, oder indem sie gelegentlich, etwa bei metaphysischen oder ethischen Erörterungen, auf die psychologische Notwendigkeit und historische Allgemeinheit oder den ethischen Gehalt und Wert der Religion hinweist.

4. Es bleibt uns nun noch die letzte Frage: Kann die Philosophie auch zu dem Höchsten, das eine gelehrte Schule zu leisten hat, zu Kultur und Bildung der Persönlichkeit etwas beitragen? Zum Teil ist sie schon beantwortet: wer durch Philosophie gelernt hat, alle Dinge unter universalen Gesichtspunkten zu betrachten, wem durch sie der Glaube an geistige Werte gestärkt und die Fähigkeit entwickelt worden ist, sich theoretisch zu verhalten, sei es, um die Welt in Gedanken zu erfassen und zu beherrschen, sei es, um sich aus dem ruhelosen Strome des Willens emporzuziehen und in die stille Betrachtung zu retten: der hat damit bereits ein wesentliches Stück innerer Formung gewonnen. Die Philosophie vermag aber wohl noch mehr. Die Psychologie nötigt die Aufmerksamkeit auf das eigene Innere zu richten und zeigt dies als der Betrachtung ebenso wert wie die Gegenstände der anderen Wissenschaften, etwa der Physik oder der Grammatik; sie lehrt die innere Welt als ein Gefüge, eine Ordnung kennen, in der bestimmte Möglichkeiten, Verhaltungsweisen und Regelmässigkeiten herrschen. So kann sie zu besserem und tiefer dringendem Verständnis, zu freierer und gerechterer Beurteilung aller inneren Dinge führen und allmählich wohl auch helfen, durch Einsicht in die Mittel und Konsequenzen den Willen durch den Intellekt zu zügeln und stetig zu richten. Auf dem Grunde der Psychologie könnten dann Ethik und Aesthetik sich erheben.

Die Ethik hätte zunächst wieder nur, wie die Psychologie, Beobachtung und Nachdenken auf moralische Verhältnisse zu lenken, hätte zu lehren, die Handlungen nach ihren Motiven und Triebfedern wie nach ihren Konsequenzen zu betrachten. Auch hier muss ferner der Schüler, wie etwa in der Naturwissenschaft, auf einen universalen Standpunkt gestellt und ihm gezeigt werden, wie etwa das Psychologische und Ethische, wie die Handlungen des Einzelnen mit seinem ganzen inneren

Digitized by Google

Leben und mit der Gesamtheit in unlösbarem Zusammenhange stehen Hierdurch könnte das Verhältnis zu den moralischen Dingen klarer und bestimmter, das Urteil konkreter und besser begründet werden, als es heute bei unserer Jugend meist der Fall ist. Es wäre dann nicht ausgeschlossen, dass auch das eigene Handeln genauerer Kontrolle und eingehenderem Nachdenken unterworfen und hierdurch wenn auch nicht sofort, so doch allmählich praktische Wirkungen im Leben des Schülers erzielt werden. Anregend wäre es auch, wenn der Unterricht gelegentlich auf Typen sittlichen Verhaltens einginge; so macht R. Lehmann in seinem schönen Buche „Erziehung und Erzieher" darauf aufmerksam, wie fruchtbar und notwendig es wäre, den Unterschied zwischen dem stoischen und epikuräischen Menschen oder den zwischen patriotischer und kosmopolitischer Denk- und Empfindungsweise klarzulegen. Der letztere fände zweckmässig seinen Ort in einer kurzen Behandlung der philosophischen Staats- und Gesellschaftslehre. Es ist im Gegensatz zu der Zeit des beginnenden Jahrhunderts bei unseren Gebildeten das Verständnis für Wesen, Notwendigkeit, Funktion und Aufgaben des Staates trotz allem Politisieren ein sehr geringes, selbst übersichtliche Kenntnis der wichtigsten staatlichen Einrichtungen und ihres Zusammenhanges ist selten. Man hat dagegen bürgerkundlichen Unterricht vorgeschlagen, wie er in England und Frankreich oder bei uns in Fortbildungsschulen erteilt wird, und hieran wie an das Material des Geschichtsunterrichtes könnte eine philosophisch vertiefte und verallgemeinerte Behandlung der Sache auf der Oberstufe zweckmässig anknüpfen.

Die Aesthetik fände mannigfache Anknüpfung im deutschen Unterricht. Ihre Aufgabe wäre weniger, die Aufmerksamkeit auf die Kunst überhaupt einzustellen oder gar zur Kunstbetrachtung anzuleiten, als allgemeine Fragen, die aus der Beschäftigung mit Kunstwerken entstehen, zu besprechen: das Verhältnis der Kunst zur Wirklichkeit, ihre Wirkung, ihre Funktion im gesamten geistigen Leben, ihr Verhältnis zur Moral wären einige solche. Derartige Besprechungen würden wir für um so notwendiger halten, je mehr man heute versucht, die Kunst in die Schule einzuführen; sie würden überdies ein geeignetes Gegengewicht bilden können gegen oberflächliche Auffassungen der Kunst, wie sie von ausserhalb der Schule aus

Digitized by Google

der Gesellschaft oft an die Schüler herantreten, wo die Kunstwerke vielfach noch gar keine Bedeutung haben oder nur Mittel zu Zerstreuung und raffiniertem Genuss sind. Ein Mensch, der auf Bildung, auf innere Form Anspruch macht, muss, wenn er denn diese Bildung der Beschäftigung mit geistigen Dingen verdanken will, ein anderes Verhältnis zur Kunst haben. Freilich sind wir von der tiefen Auffassung der Funktion und Notwendigkeit der Kunst, wie sie das ausgehende 18. Jahrhundert besass, noch sehr weit entfernt. Wir meinen aber, in dem Masse, wie die Schule überhaupt Einfluss hat, kann sie hier wohl bessern helfen.

Wir stellten am Anfang die Frage, ob es dem Wesen und den Zielen eines deutschen Schulwesens gemäss sei, wenn Philosophie in ihm getrieben würde. Wir bestimmten die nationale höhere Schule Deutschlands als eine gelehrte und sahen deren wichtigste Leistungen darin, dass sie gelehrte Schulung, gelehrte Kenntnisse, gelehrtes Interesse einpflanze und bewusst beitrage zur inneren Formung der Persönlichkeit. Wir fanden weiter, dass die Philosophie nach allen diesen Seiten Wichtiges leisten könne: sie bringt klare Einsicht in die Methode, sie erst schliesst die Kenntnisse ab, erweitert sie und führt sie zusammen; das gelehrte Interesse findet, soweit es denn möglich ist, in ihr als dem Ziele erst Abschluss und Ruhe; und indem sie die Aufmerksamkeit nachhaltig auf die inneren Dinge lenkt, bringt sie das höchste Ziel des deutschen gelehrten Unterrichtes, Formung der Persönlichkeit, und die Mittel, es zu erreichen, erst zu klarem Bewusstsein.

So muss man sagen: die Philosophie ist der eigentliche innere Mittelpunkt der gelehrten Schule. Jeder Fachunterricht sollte auf sie hinführen und in philosophischem Geiste erteilt werden, ein propädeutischer Unterricht in der Philosophie sollte den Abschluss des Schulkursus bilden.

Denn dies beides ist zu fordern. — Es muss der naturwissenschaftliche Unterricht in eine philosophische Spitze auslaufen; es muss der deutsche und der altsprachliche Unterricht die vortrefflichen Texte und sonstigen Hilfsmittel, die ihm zu Gebote stehen, so weit wie möglich ausnutzen. Vor allem aber ist der neusprachliche Unterricht, der trotz der unendlichen Flut von Reden und Schriften, die sich über ihn und seine Methode ergossen haben, am wenigsten über seine letzten

Digitized by Google

Ziele orientiert ist, auf das nachdrücklichste darauf hinzuweisen, dass er nicht auf Aeusserlichkeiten hinarbeiten darf, dass er nachwirkender und innerlicher werden muss und dass dies unter anderem geschehen kann durch Aufnahme philosophischer Stoffe in grösserem Umfang. In seinem eigenen Interesse: weil er sonst ohne rechte Wirkung bleibt; und im Interesse der Schulen, an denen er Hauptfach ist. Wir sahen, wie diese Schulen ihr eigentliches Ziel noch nicht erkannt haben, wie sie infolge der starken Ansprüche, die die nach aussen gerichtete mathematisch-naturwissenschaftliche Seite stellt, es schwerer haben, nach innen zu arbeiten. Um so mehr aber müssen hier die neueren Sprachen helfen, um so mehr müssen sich auch die Neuphilologen über diese Bedeutung ihres Unterrichtes klar werden.

Die philosophischen Fragen dürfen aber nicht nur dem Fachunterricht überlassen bleiben: das hiesse, sie dem Zufall anheimgeben, sondern sie müssen ihren bestimmten Ort im Lehrplan und müssen Zeit haben, sich in gehöriger Ausdehnung, unbeschränkt durch andere Aufgaben, zu entwickeln. Daher ist auch besonderer philosophischer Unterricht zu fordern. Das heisst, wenn der Gegenstand nicht zu schwierig ist; dass dies nicht der Fall ist, zeigt die Geschichte des Unterrichtes in vergangenen Jahrhunderten, zeigt das Beispiel ausserdeutscher Länder und beweisen schliesslich die Erfahrungen derjenigen, die die Sache praktisch erprobt haben; und eben diese sind auch darin einig, dass zwei Wochenstunden in den letzten beiden Schuljahren das geeignete Mass sind.

Werden die hier aufgestellten Forderungen verwirklicht — und sie sind wahrhaftig nicht utopisch und über die Grenze des innerhalb des Rahmens unseres Schulwesens Möglichen hinausgehend — so sind wir überzeugt, dass unseren gelehrten Schulen sowohl der gymnasialen wie besonders der realistischen Seite und dass damit auch unserer nationalen Bildung ein wesentlicher Dienst erwiesen wird.*)

*) Zur weiteren Orientierung über den Gegenstand seien genannt: Fr. Paulsen, Ueber Vergangenheit und Zukunft der Philosophie im gelehrten Unterricht (Zentralorgan für die Interessen des Realschulwesens 1886). Derselbe, „Philophische Propädeutik" in Reins Enzyklopädie der Pädagogik. Rud. Lehmann, Wege und Ziele der Philosophischen Propädeutik (Schiller-Ziehensche Sammlung VII. 1. 1905). P. Ziertmann, Die Philosophie im höheren Schulunterricht mit besonderer Berücksichtigung der Oberrealschule. Programm der Oberrealschule in Steglitz b. Berlin, 1906.

Digitized by Google

IV Geschichtsunterricht

Die grundlegende Bedeutung der Volksmärchen und Heldensagen für Entstehung und Pflege nationalen Empfindens

Von Institutslehrer H. Landmann-Wenigenjena

Einleitung

Als Fürst Bismarck die Zusammenschweissung der deutschen Stämme zu einem Reich durchführte, da baute er in seiner Riesenarbeit Schritt für Schritt auf einen festen Felsen von Natur national gerichtete deutsche Volksseele. Mit psychologischem Scharfblick erkannte der geniale Staatsmann, dass unter allen Sonderbestrebungen und Feindseligkeiten und trotz aller, die besten geistigen Kräfte bindenden und lähmenden politischen Zerrissenheit der germanischen Stämme in diesen doch eine nationale Grundstimmung kräftig pulserte. Es blieb ihm nicht verborgen — die Geschichte der Reformation und der Freiheitskriege weist ja auch deutlich darauf hin —, dass bei aller Ungunst in der geographisch-politischen Zusammengehörigkeit und in den Wechselbeziehungen des hemmenden Zeitgeistes, bei aller Neigung zur Fremdländerei die nationalen Anlagen nicht geschwächt und entartet waren. Sie hatten sich vielmehr als zähledige Rasseeigenschaft ihre volle tiefblühige Urkraft erhalten.

Damit war im Deutschtum die erste Vorbedingung zur Ordnung einen Nationalstaates gegeben. Es bedurfte nur der Stellung und Aufrollung nationaler Aufgaben, die als entrebenswertes Gemeingut empfunden und erkannt wurden, um den schlummernden Keim nationalen Empfindens seinen er-

Digitized by Google

erbten Anlagen gemäss sich zu vaterländischer Begeisterung entwickeln zu lassen, dabei die vorhandene vaterlandslose Gesinnungsart und die entzweienden Sonderbestrebungen und feindseligen Spaltungen im Deutschtume allmählich zurückzudrängen.

Dass Bismarck das nationale Urkapital der deutschen Seele voll erkannt, gewaltig vermehrt und wie niemand vor ihm zinstragend anzulegen verstanden hat, liegt als geschichtliche Tatsache vor aller Welt Augen und wird als geistige Tat erster Grösse gewertet.

Leider blieb man sich der Sorge unseres ersten Kanzlers um die Erhaltung seines Werkes nicht immer bewusst. Ihm war es sonnenklar, dass ein Staat, und der deutsche besonders, nur durch die Kraft erhalten werden kann, durch die er gegründet ward. Und weil Bismarck dazu die Wahrheit des Erfahrungssatzes, wonach das Erhalten meistens schwieriger sein soll als das Gründen und Neuschaffen, richtig einschätzte, rief er den geeinten Volksgenossen als nationalen Weckruf zu: „Es ist unsere heilige Pflicht, das nationale Empfinden zu pflegen!"

An das Vaterland und an das ganze Deutschtum ist der Weckruf gerichtet.

Wem kann er aber mehr gelten als der Schule, der die Bildung des gesamten Volkes auf nationaler Grundlage zu einem grossen Teile anvertraut ist? Ihr muss es doppelt heilige Pflicht sein, die geistigen Güter und Interessen der Nation, den tragenden Grund nationalen Empfindens, zu persönlichen Gütern und Bedürfnissen der künftigen Generation zu machen, in den Einzelseelen die besten Anlagen der Volksseele zu pflegen und zu kräftigen und dadurch die Nation selbst in ihrem Wesen zu erhalten; denn wo der eigentliche Lebensinhalt einer nationalen Volksseele nicht zum Inhalt ihrer Jugendseelen wird, da steht die Fortdauer der ganzen Nation auf tönernen Füssen.*)

Ob unsere Schulerziehung in der Pflege des in der seelischen Anlage gegebenen vaterländischen Empfindens auf der Höhe steht, muss entschieden bezweifelt werden, da dem umfangreichen freien und befohlenen Streben nach vaterländischer Gesinnungsbildung keine dem Kraftaufwande entsprechende Wir-

*) Vergl. Günther, Ueber die Grenzen der nationalen Erz. Jahrb. d. V. f. w. Päd. Jahrg. 15. Dresden Schambach.

Digitized by Google

kung erfolgt ist. In weiten Volksschichten ging und geht es, hoffentlich nur scheinbar, den nationalen Krebsgang. Wo in den deutschen Knaben-, Jünglings- und Mannesseelen die ererbte Anlage vaterländischen Empfindens sich zur begeisterungsfähigen und werktätigen Vaterlandsliebe auswachsen und zur charakterfesten Vertretung idealer nationaler Interessen und Güter führen sollte, da zeigt sich Gleichgültigkeit oder gar Feindseligkeit. Wie viele suchen wider die Natur die starken Wurzeln ihrer Kraft nicht mehr im vaterländischen Nährboden, sondern in internationaler Denkungs- und Handlungsweise.

Man kann die Schuld an dem beklagenswerten Niedergang im nationalen Empfinden unmöglich der Schule allein aufbürden. Eine bunte Vielheit von Kräften ist tätig, die allgemein- und national-idealen Anlagen zu unterdrücken durch einseitiges Betonen der egoistischen und materialistischen Interessen. Auch nur eine Vielheit von Erziehungskräften vermag da entgegenzuwirken und erhaltend und wieder aufbauend zu schaffen. Die Schule muss aber daran festhalten, dass sie an ihrem Teile der zersetzenden Bohr- und Nagearbeit kultur- und vaterlandsfeindlicher Gewalten doch Einhalt zu gebieten vermag durch Erweckung der idealen Gesinnungskeime, die in der Seele schlummern und keinesfalls als abgestorben angesehen werden dürfen.

Die Schule hat sich zu fragen, ob sie auf allen Unterrichtsstufen so arbeitet, dass unter ihrem Einfluss die besten Gemütsanlagen in der werdenden Seele weiterwurzeln und sich so auswachsen können, um zur bestimmenden Grundlage für das Geistesleben zu werden. Dabei wird die Frage für den elementaren Geschichtsunterricht, dem ein hervorragender Anteil in der Gesinnungbildung zukommt, besondere Beachtung verdienen, und es dürfte deshalb berechtigt sein, dem notwendigen geistigen Unterbau für einen fruchtbaren Geschichtsunterricht im nationalen Sinne nachzugehen.

a) Die Grundlage

Es fragt sich zunächst, was in den vier ersten Schuljahren mit Rücksicht auf die Pflege nationalen Empfindens geschehen kann und geschehen muss. Für die Antwort wird ein Hinweis auf national-entwicklungsgeschichtlich wirkende Kulturkräfte, die an der Volksseele und Jugendseele arbeiteten, einen tragender

Digitized by Google

psychologischen Grund liefern. Aus dem natürlich Gewordenen dürfte auch hier die beste Lehre hervorleuchten.

Wer schuf und pflegte ideales, religiöses und nationales Empfinden z. B. vor der Reformation, vor den Erhebungen von 1813 und 1870 so, dass daraus die grossen Volkstaten hervorbrechen konnten?

Die Schule hat es sicher nicht getan. Dazu war sie nach Umfang und innerer Güte bis 1870 zu keiner Zeit fähig. Die geistigen Güter, auf die unsere Volkshelden der Reformation und der Erhebungen von 1813 und 1870 ihre Taten gründeten, stammten im wesentlichen aus dem sinnigen und innigen Familiengeiste, der im Volksleben seine natürliche Fortsetzung und Ergänzung fand. An beiden Stätten war für die idealen Bedürfnisse der Jugendseele ein gedeihlicher Nährboden vorhanden. Er war zu einem grossen Teile gegeben durch ein Leben und Weben in unserer Nationalpoesie der Märchen und Sagen. Man bedenke: „In der Spinnstube, in der Kinderstube, bei sonstiger friedlicher Arbeit des Hauses, welche um einen Tisch die Bewohner rief, da lebten in engem Geschwisterbunde Sage und Märchen . . . Sie bildeten den geistigen Nibelungenhort des deutschen Volkes und lebten in ewiger Frische, sich stets verjüngend nicht nur im Munde, sondern im Herzen des Volkes. Sie halfen ihm den Traum seiner Kindheit verschönen, weckten die Phantasie seiner Jugend, pflegten die Neigung für das Sinnige und Innige deutscher Poesie im stillen Gemüte, dienten zur Belehrung und Sittigung der Kinderwelt und hielten die Erinnerung wach an das eigene längst verlorene Jugendglück, das von den heitern und schönen Märchenbildern belebt ward.

Sage und Märchen waren das poetische Mark unserer Nation. —

Kämpfe rufen Helden ins Dasein; mit dem Eintritt des Christentums in Deutschland gliedert und festigt sich die Geschichte, wenn auch noch umwallt von Sagenschleiern, und die Heldensage tritt geharnischt ans Tageslicht. Sie bringt als reiche Mitgift die Fülle der Romantik, des Rittertums, alles heldenhaften tapferen Wesens, alle kerndeutsche Mannheit und Ehrenhaftigkeit, die endlich nicht allein dem Rittertum, die auch dem Bürgertum ziemt und zukommt und von ihm geübt wird.

Der ethische Wert ist nicht schwer in den Sagen selbst

Digitized by Google

zu finden, obschon die Sage nicht wie die Fabel die in ihr enthaltene Lehre gleichsam aufdringt und aufzwingt. Die Sage lehrt für sich, wie nach des frommen Sängers Lied die Saat und der Baum in seiner Blütenpracht. Sie ist wie jenes meteorische Licht einer Volksage selbst ein Licht für sich — und will nichts anderes sein.

„Nie wird die Sage das Laster beschönigen, die Tugend verhöhnen, nie den Gottesleugner und Gotteslästerer, den Dränger und Mörder der Unschuld, den Frevler am Heiligen straflos ausgehen lassen; sie übt ein unerbittlich strenges, obschon gerechtes Richteramt. Sie beschönigt nicht, sie vertuscht nicht, sie nennt nicht weiss, was schwarz ist. Es gibt keine Tugend, keine Edeltat, die nicht in irgend einer Sage ihr Echo fände, aber auch keine Uebeltat, der nicht irgend eine Sage einen Spiegel vorhielte mit dem ernsten Vorwurf: Erkenne dich selbst! Und das alles ist unmittelbar, ist naturwüchsig, ist volkstümlich; die Gelehrten haben es nicht gemacht, die Dichter ersannen es nicht, die Geistlichkeit hat es nicht hineingepredigt; aus sich heraus gebiert die Sage Gleichnis und Beispiel, Mahnung und Warnung, eine vollständig umfassende Sittenlehre."*)

Ohne Zweifel, Märchen und Sage waren die Träger des lebendigsten religiös-ethischen Vorstellungs- und Gemütslebens in der deutschen Volksseele. Und durch Märchen und Sage strömte derselbe Geist in die Jugend ein und schuf dort eine ideal gerichtete seelische Grundstimmung, die zeitlebens wirkte. Sie prägte sich in der gesamten Auffassungs-, Denk- und Handlungsweise des Erwachsenen aus; sie erhielt der Seele den Schwung und die Spannkraft, die vorhanden sein müssen, wenn grosse ideale Lebensaufgaben mit Begeisterung aufgegriffen und mit Zähigkeit gelöst werden sollen.

In dieser früh erworbenen seelischen Grundstimmung ist nun meines Erachtens die Wurzel für jedes spätere nationale Empfinden zu suchen. Auf sie fiel Bismarcks helles Auge und gab ihm ein, was für ein herrlicher Baum daraus zum Wachsen gebracht werden könne.

Bei dieser Erkenntnis ist Bismarcks Mahnruf zur Pflege nationalen Empfindens auch nicht misszuverstehen. Aus seinen

*) L. Bechstein, Mythe, Sage, Mär und Fabel im Leben und Bewusstsein des deutschen Volkes. Leipzig, F. O. Wägel 1854. Bd. 1—3.

Digitized by Google

Aussprüchen über Volkserziehung*) ist zu ersehen, dass ihm das echte nationale Empfinden kein allein dastehendes Sondergefühl im Menschen ist, sondern sauerteigartig dessen gesamte Innerlichkeit durchsetzt. Das Nationalgefühl lässt sich darum auch nicht durch unmittelbare und gesonderte Beeinflussung fest gründen, z. B. nicht durch absichtlich patriotisch gestalteten Geschichtsunterricht. Noch vor der patriotischen Erhebung von 1870 gab es in der breiten Masse herzlich wenig Geschichtsbildung, und dennoch war das nationale Empfinden da. Man muss sogar sehr scharf betonen, dass jedes aufdringliche Streben zur Erzeugung von Vaterlandsliebe leicht das Gegenteil erreicht. Auch die Jugend merkt schon die Absicht und wird verstimmt. Andernteils besteht dabei die Gefahr, das Nationale in die falsche Bahn von Leidenschaft, Eigendünkel, Stolz, Unduldsamkeit, Engherzigkeit usw. zu leiten. Solche Wesenszüge sind dem deutschen Nationalcharakter aber von Natur durchaus fremd, und es wäre geradezu ein Verbrechen, sie ihm einimpfen zu wollen. Wir haben alle Ursache, den idealen Kern unseres Nationalcharakters, wie er in der Volksentwicklung entstanden ist, zu schützen und gerade diesen natürlichen Kern zu pflegen. Er bildet den Grund im Deutschtume, auf den Bismarck seine berühmte Rede aufbaute, die ausklang: „Wir Deutschen fürchten Gott und sonst nichts in der Welt."

Damit ist der Erziehung gesagt, wo sie die Pflege nationalen Empfindens zu beginnen und zu treiben hat. Es kann und darf gar nicht anders geschehen als durch Heranbildung eines religiös-sittlichen Charakters aus den naturgegebenen nationalen Anlagen. Dieser Charakter muss als Entstehungs- und Ankerboden aller vaterländischen und deutsch-völkischen Regungen betrachtet werden. Des Deutschen Nationalcharakter hat dort seine Geburt und Wesenserhaltung zu suchen, und wer darum Nationalerziehung treiben will, hat es mit national gerichteter religiös-sittlicher Charakterbildung zu tun.

Wir werden damit auf das von Herbart formulierte Erziehungsziel geführt, das von jeder wahren Erziehungsschule allgemein anerkannt wird. Es zeigt sich da, dass Herbart und seine Jünger in der unterrichtlichen Verfolgung dieses Zieles

*) Vgl. Bismarck als Erzieher, München, Lehmann.

Digitized by Google

auch die nationale Bildungsaufgabe am tiefsten erfassten und psychologisch am klarsten zu lösen versuchten. Insbesondere hat Ziller auf dem Werdegange der kindlichen Geistesentwicklung einen Lehrplan aufgebaut, dessen Bedeutung in der pädagogischen Welt noch lange nicht klar genug erkannt, geschweige durch einen bessern abgelöst worden ist.

Diesem Plane folgen wir im allgemeinen, greifen also hinein in den Wunderschrein und Zauberschacht der deutschen Märchen- und Sagenwelt und verlangen für die ersten vier Schuljahre ausgiebige Behandlung von Märchen und Sagen — desgleichen auch von Robinson — dergestalt, dass diese Stoffe die Gesinnungsstoffe und konzentrierenden Mittelpunkte des Unterrichts und die Vorstufen für Religions- und Profangeschichte bilden. Wir sind überzeugt, damit den seelischen Anlagen des deutschen Kindes die richtige Nahrung zu bieten, sodass dadurch am sichersten auch die Entstehung, Kräftigung und Erhaltung der nationalen Grundstimmung gewährleistet wird, die in den Erhebungszeiten hervorbrechen konnte. Diese Ueberzeugung wollen wir durch einige besondere Hinweise stützen.

b) Unser Lehrplan

1. Unsere Märchen und Sagen sind germanische Poesie, hervorgegangen aus dem Leben, Kern und Bewusstsein des Volkes. In ihnen hat sich die Volksseele auf einer bestimmten Entwicklungstefue, ihrer Kindheitstufe, nach aussen gekehrt und eine greifbare Gestalt gegeben. Es ist gar nicht zu verkennen, dass auf dieser Stufe die mytho-poetische und rein poetische Auffassungsweise der hervorstechendste Wesenszug der innersten Volksseele ist. Die Poesie bildet die Eingangspforte, Verschmelzungs- und Vermählungskraft der Seele für alles höhere Geistige, was aus Natur- und Geisteswelt stammt.

Das gilt namentlich auch für das Wesen des religiös-sittlichen Christentums. In morgenländisch-poetischem Gewande kam es zum Germanentum. Es erfuhr aber hier lebendig wirkende und dauernde seelische Einverleibung zunächst im Gewande naiver deutscher Volkspoesie. Der neue Geist ging in alte Formen über und schuf sich neue und darin einen einheitlichen zusammenhängenden, grossen, idealen Gedankenkreis.

Digitized by Google

So finden wir den christlichen Geist in der Nationalpoesie der Märchen und Sagen als in die Nationalität eingegangenes Kulturgut wieder und das gleich in einer Reinheit und Tiefe der Auffassung, wie sie nirgends beim Eingang des Christentums in ein anderes Volkstum vorgekommen ist.

Die deutsch-nationale Verschmelzungsart, so muss man sagen, war naturnotwendig, da sie nach den vorhandenen seelischen Anlagen gar nicht anders vor sich gehen konnte. Die Tatsache ist unwiderruflich und muss als solche festgehalten werden. Sie darf nicht verdeckt werden durch Dinge, die in späterer Entwicklung eine Rolle spielen konnten und sie gespielt haben.

Vor allem darf man nicht glauben, dass die biblischen Stoffe von Anfang an unvermittelt auch durch ihre Form wirkten. Vor der Bibelübersetzung war das augenscheinlich unmöglich. Aber auch später, als die Bibel Volksbuch wurde, wirkte ihr Inhalt nach Christi Wort wesentlich sauerteigartig.

So geschieht es auch heute noch und wird allezeit so bleiben, weil es natürlich ist. Deshalb sind auch die Zeiten, die sich durch eine gewisse Bibelfeindschaft kennzeichnen, gar nicht so ängstlich anzusehen, wie es die Kirche von einem engherzigen Standpunkte aus oft tut. Es bleibt auch hier Goethes psychologischer Ausspruch zutreffend, dass niemand aus der Gefühlsweise und dem Vorstellungskreise so leicht herauskommen wird, in die er hineingeboren und hineingewachsen ist.

Sorgen wir darum für das Hineinwachsen in den religiös-sittlichen Geist auf nationaler Grundlage, so wirken wir national bildend im besten und höchsten Sinne des Wortes.

Für die ersten Schuljahre ergeben sich daraus folgende unterrichtliche Ueberlegungen.

2. Die biblischen Geschichten können auf der Unterstufe nicht die pädagogische Aufgabe erfüllen, welche wir in der Sorge um eine religiös-sittliche Grundstimmung anstreben müssen. Sie sind nun einmal dem Kindesgeiste in den ersten Schuljahren nicht ausreichend verwandt. Sie lassen sich auch nicht durch Umformung und Einkleidung in ein farbenreiches, heimatliches Gewand ihrem Kern nach der Kindesseele anpassen. Solche gemachten Geschichten, die im letzten Grunde

Digitized by Google

nur der Tendenz früher Belehrung entspringen, bleiben naturwidrig und gehen weder mit der Volksseele noch mit der gleichgestimmten Kindesseele eine innige Verschmelzung ein. Es fehlt ihnen die Kraft innerster Verwandtschaft mit der Kindesseele, um in diese einströmen zu können. Das lehrt die Entstehung der Mythen-, Märchen-, Sagen- und Legendenbildung in unserem Volke unzweideutig.

Es kann für uns keinen Zweifel daran geben, dass die Volksseele unserer Zeit im Grunde noch ebenso fühlt und denkt, wie gezeigt worden ist. Wer einen vorurteilslosen, tieferen Blick in das Familienleben, soweit dieses auch nur noch einigermassen als gesund gelten kann, in die Gespräche der einfachen und namentlich auch der lebenserfahrenen älteren Menschen über ideale Dinge, in die von schweren Schicksalsschlägen getroffenen Herzen tut; wer weiter an der Hand dessen, was das Volk von unserer Nationalliteratur und Nationalkunst, von unsern Staatseinrichtungen und Volkssitten usw. schätzt, seinen psychologischen Blick schärft, und wer vor allem auch die Grösse der nationalen Arbeitskraft und Arbeitsleistung recht wertet, dem kann der alte ideale Kern des Deutschtums nicht entgehen: er sieht ihn leben und wirken auch da, wo egoistische und materialistische Interessen sich breit machen, und er sieht ihn zudem sich noch in wunderbarer Frische ausleben und auswirken nach der Art unserer Altvordern in deren Nationalpoesie. Selbst da noch hängt das deutsche Gemüt an diesen Nationalschätzen und atmet den ihnen eigenen christlichen Geist ein und aus, wo gegen die Stoffe der heiligen Schrift Gleichgültigkeit oder auch Feindschaft besteht. Deshalb sind wohl Geringschätzung und Verachtung der Bibel in ausgedehntem Masse bekannt, nicht aber eine solche Stellungnahme zur klassischen Nationalliteratur der Märchen und Sagen. Die werden weiter als Fleisch vom eigenen Fleisch und Bein vom eigenen Bein empfunden und geachtet in allen Volksschichten, und wo eine Schule ihre Zöglinge mit diesen Stoffen beschäftigt, da findet ihre Arbeit die durchaus unentbehrliche Stütze und Ergänzung im Familien- und Volksgeiste. Darin dürfte die erste und unmittelbare Nötigung zu ausgiebiger Behandlung von Märchen- und Sagenstoffen gegeben sein. Wer mit ihnen lehrend an die Kindesseele herantreten kann, der braucht

Digitized by Google

sich nicht besonders zu sorgen um einen gehobenen patriotischen Ton in seinem Unterricht. Dieser Ton wird aus der Kraft des klassisch-nationalen Stoffes von selbst geboren, zunehmend veredelt und gewinnt dann im Familien- und Volksleben immer mehr an innerer Kraft und Wärme.

3. Weiter steht heutzutage fest, dass die Entwicklung des Kindesgeistes der Volksentwicklung in den Grundzügen gleichläuft. Die Beweise dafür finden sich je länger, je deutlicher und übereinstimmender von allen beteiligten Wissenschaften her zusammen. Insbesondere kommen sie aus der neuzeitlichen naturwissenschaftlichen und psychologischen Forschung. Amerikanische Psychologen aus der Schule St. Halls verkünden jetzt auch, dass dem Kinde auf seiner zweiten Entwicklungsstufe, die vom zweiten bis achten Jahr gerechnet wird, die Natur am ehesten in mythopoetischer Gestalt und die ersten geschichtlichen Kenntnisse in Mythen, Sagen und Erzählungen zu vermitteln seien.*) Allgemein zeigt sich die Bedeutung von Zillers Gedanken, die Kulturstufentheorie zur Lösung der Lehrplanfrage heranzuziehen, und die Einführung der Märchen, des Robinson und der Sagen als Gesinnungsstoffe und Vorbereitungsstoffe für den Geschichtsunterricht nimmt an dieser Bedeutung mit in erster Linie teil.

In diesen Stoffen werden die Kinder an die „Ansätze" geistigen Lebens" im Volkstum geführt. Hier quillt ihnen der Born entgegen zur Weckung und Stärkung der idealen Gesinnungskeime, zu denen auch der des nationalen Empfindens gehört, in der vielleicht einzigartigen Weise, die den seelischen Anlagen und ihrer Auffassungskraft genehm ist. Hier beginnt in der Seele Gemütsseite sich die wohltätige Lebensbegleiterin festzusetzen und auszuwachsen, von der die Brüder Grimm sagen: „Es wird dem Menschen von Heimat wegen ein guter Engel beigegeben, der ihn, wenn er ins Leben auszieht, unter der vertraulichen Gestalt eines Mitwandernden begleitet; wer nicht ahnt, was ihm Gutes dadurch widerfährt, der mag es fühlen, wenn er die Grenze des Vaterlandes überschreitet, wo ihn jener verlässt."

Hell beleuchten die Brüder Grimm in diesen Worten den hohen Wert, den Mär und Sage für die Erhaltung des echten

*) St. Hall. Päd. Sem. VIII 1 231 ff.

Digitized by Google

Heimatgefühls haben. Diese Nationalstoffe liefern die ältesten, haltbarsten, bis ans Lebensende wirkenden Einschlagsfäden zu dem innern Bande, das den Deutschen mit seiner engeren Heimat, seinem ganzen Vaterlande und Volkstume verbindet. In dieser verbindenden Kraft ist die Pfahlwurzel nationalen Empfindens gegeben. Wer seine Jugend in der Gedanken- und Gefühlswelt der Volkspoesie von Märchen und Sagen recht ausleben konnte, der bleibt am ehesten an seinen heimatlichen Boden und sein Volkstum gekettet, auch dann, wenn er in weiter Ferne weilen muss, wo sein Volkstum von einer fremden Nationalität bedroht wird. Die Erhaltung ihres Volkstumes z. B. der Siebenbürger Sachsen, der Deutschen in Porto Allegre wird sicherlich nur dadurch möglich, dass sie an der heimatlichen Nationalliteratur und den heimatlichen Sitten und Gebräuchen zäh festhalten. Sie bewahren dadurch den Keim deutsch-nationalen Empfindens vor allmählicher Degeneration.

Hätten diese Deutschen sich ihren geistigen Nationalschätzen gegenüber gleichgültig verhalten, so wäre ihre Nationalität längst aufgesaugt worden. Die Aufsaugung würde mit dem allmählichen Verlust des Volksgeschichtlichen Interesses und der Muttersprache geschehen sein. Denn ohne Nationalpoesie hätten dem vaterländisch-geschichtlichen Denken die Antriebs- und Apperzeptionskraft gefehlt, die Muttersprache hätte ursprünglichen Geist und Empfindungstiefe stark eingebüsst, und damit wären die wirksamsten Erhaltungskräfte für nationales Empfinden und Leben ausgeschaltet worden.

Wir kommen damit auf den hohen Wert zu sprechen, den Märchen und Sagen als „Präludium für die Historie" und die Sprachentwicklung besitzen.

4. Wahre nationale Bildung und echtes nationales Empfinden erwachsen aus historischem Boden und werden von diesem getragen. Einführung der Zöglinge in die wirksamsten innern Zusammenhänge der nationalen Entwicklung ist deshalb unabweisliche Forderung an den Unterricht. Bei der Arbeit zur Erfüllung dieser Forderung ist man aber an die seelische Fassungskraft des Kindes gebunden. Die ist, darüber herrscht kein Zweifel mehr, bis zum zehnten Lebensjahre durchschnittlich nicht reif für fruchttragende Aufnahme rein historischer Stoffe.

Digitized by Google

Das ganze erste Schuljahr hindurch beherrscht den kindlichen Geist das Spiel freier Phantasie. Das Kind schaltet mit räumlichen Verhältnissen ganz willkürlich, hält sich von Zeitvorstellungen noch vollständig frei und fasst Naturdinge und menschliche Handlungen kindlich naiv auf und beurteilt sie ebenso. Es kann darum auch nur Erzählungen Interesse abgewinnen, die aus solchem Geiste stammen. Solche Stoffe sind unsere Volksmärchen. Sie sind das Reich des Nirgendheim und als Poesie der Kindheitstufe des eigenen Volkstumes finden sie ungehemmten Eingang in die Seele des Kindes. Wie Kameraden, mit denen es schon innigen Umgang gepflegt hat, begrüsst das Kind die Gestalten unserer klassischen Volksmärchen. Es gibt sich ihnen hin und lässt sich von ihnen leiten, beurteilt mit und an ihnen, was gut und böse, recht und unrecht ist; es vertraut sich seiner Führung zu den Naturdingen hin und im Verkehr mit diesen an; es folgt der Anregung, für die schöne Märchenhandlung nach subjektivem Ermessen passende Schauplätze zu suchen und lebt sich dort in Wirklichkeit dramatischspielend oder phantasiemässig in seinen Märchen aus. Da leistet es seinen Kräften entsprechende produktive Arbeit. Und wo produktive Arbeit geleistet wird, da ist Erziehung in des Wortes höchster Bedeutung, da ist ganz besonders deutschnationale Erziehung.

Welche Fülle von innigen Gefühlen und Stimmungen erblüht da im Kinde und kettet es an traute Plätzchen des heimatlichen Bodens. Da wird ein gut Stück Grund gelegt zur Heimatliebe, der unentbehrlichen Wurzel für Vaterlandsliebe und nationales Empfinden; da graben sich der Seele Bilder ein, von denen Chamisso singt:

„Ich träum' als Kind mich zurücke
Und schüttle mein greises Haupt:
Wie sucht ihr mich heim, ihr Bilder,
Die lang' ich vergessen geglaubt!"

Allmählich beginnt das Kind, kraft des Wachstums in seiner spekulativen Anlage, mehr am Unwandelbaren in der Welt der Dinge und Erscheinungen zu haften. Es begehrt dann Erzählungen, in denen geographisch bestimmtere Schauplätze auftreten und Tatsachen regieren, die mit seiner Erkenntnis der

Digitized by Google

Wirklichkeit in einem grösseren geschlossenen Gedankenkreise übereinstimmen.

Leider besitzen wir keinen klassischen nationalen Stoff, der diesem kindlichen Geisteszustande ausreichend entspricht. Man kann von der Welt der Märchen nicht unvermittelt in die Welt der deutschen Heldensage eintreten. Der Sprung ist, psychologisch gewertet, zu gross. Deshalb hat Ziller den Robinsonstoff ausgewählt, der hier die Brücke schlagen soll. Die Gründe, die den Roman zu diesem Dienst befähigen, können hier nicht erörtert werden. Nur das sei gesagt: der Robinson ist der klassische Stoff zur Anbahnung historischen Empfindens und Verstehens. Wie ein Fürst sitzt das Kind im Regiment, schafft sich ein eigenes kleines Reich und regiert es nach seinen Gaben des Intellektes und Gemütes. Da setzt sich bei ihm das unausrottbare Verlangen des Menschen durch, vollwertige Vorstellungen in die Wirklichkeit umzusetzen. Da gähnt nur das Phlegma, das weder Willen noch Wünsche hat.

Wer dieses Verlangen durch Darbietung unter dem Striche stehender geistiger Nahrung einengt und totschlägt, der stimmt den Geist herab und entäussert sich der besten Mittel und Kräfte, den aufstrebenden Geist zu leiten: der bleibt ausserstande, national-grundlegend zu wirken in seiner Erzieherarbeit.

Wir verweisen dazu weiter auf Rein, „Das zweite Schuljahr", und die dort verzeichnete reiche Literatur.

Wenn dann des Kindes Geisteskraft im zweiten Schuljahr mehr erstarkt ist und ihm der Robinsonstoff an eines Menschen Entwicklung eine Vorahnung von historischem Werden und Gewordensein gegeben hat, dann kann mit der Sage die Schwelle zum Eingang ins Reich der Geschichte überschritten werden. Thüringer Sagen,*) Nibelungen- und Gudrunlied**) halten wir nach Inhalt und Form für am besten geeignet, den Uebergang zum national-geschichtlichen Empfinden und Denken vollziehen zu helfen. Sie, besonders die beiden Heldensagen, entsprechen dem deutschen Nationalbewusstsein. Sie legen ein verständliches Zeugnis vom Glauben, Lieben und Hassen unserer Altvordern

*) Lesebuch für das III. Schuljahr, Thüringer Sagen, Th. Land, Volk und Kind, Leipzig Bredt.
**) Desgleichen für das IV. Schuljahr, Nibelungen u. Gudrun, Leipzig, Bredt.
} Von den Verfassern der Schuljahre

ab; sie malen von ihnen in epischer Breite Bilder über Denken und Tun, Wetten und Wagen, Leiden und Freuden, Feste und Kämpfe, Jagden und Heerfahrten usw. und sind ein treuer Spiegel des Charakters unserer Stammväter.

Aus den Spiegelbildern leuchten Christliches, Nationales und Historisches scharf hervor.

Unsere altdeutsche Sage hat durchs Christentum ihre Umbildung erfahren und dabei das religiös-sittlich Anstössige so weit abgestossen, dass weniger davon übrig geblieben ist, als Israels Urgeschichte davon aufzuweisen hat. Und da die christliche Umbildung sich innerhalb des Volkstumes und aus ihm vollzogen hat, so ist der Sage ihr nationales Gepräge vollkommen gewahrt geblieben.*)

Historisches Empfinden und historischen Blick schärft die Sage ausserordentlich. Sie gewährt tiefen Einblick in die Zustände geistiger und materieller Kultur früherer Zeiten; sie gleicht „einem Urwalde, dessen Blätter das frischeste Grün zeigen, während die Stämme, die hindurchblicken, davon Zeugnis ablegen, dass er viele Generationen der Menschen kommen und gehen sah und aus den fernsten Urzeiten zu uns herüberreicht"; sie gleicht nach den Brüdern Grimm der Dämmerung, die der unter dem Bilde des Tages aufgefassten Geschichte vorangeht; denn sie stellt zwar vor wirkliche, nach Ort und Zeit bestimmte Tatsachen, aber sie lässt der Phantasie einen weiten Spielraum für Zutaten, sodass die nackten historischen Tatsachen mit frischer, poetischer Lebensfarbe ausgemalt werden können.

So muss ein historischer Stoff für das jüngere Kind beschaffen sein, wenn Begeisterung für die geschichtliche Entwicklung dem älteren Zögling daraus erwachsen soll. Es ist eben das Wunderbare an der Sagenpoesie, „dass sie uns so täuschend hineinversetzt in andere Zeiten, dass sie Stimmungen und Gefühle in uns zu erwecken weiss, die zeitlich und räumlich uns fernstehende Menschen beherrschten, dass sie also auch imstande ist, spätere Geschlechter zu der Begeisterung hinzureissen, die in früheren Zeiten herrliche Taten verrichtete."**) Es bleibt die Behauptung der Brüder Grimm für die Schule in besonderem Masse zu Recht bestehen, dass eigentlich nur auf

*) Rein, Encyklopädie, Artikel: Sagen. Langensalza, Beyer & Mann.
**) Jahrb. d. V. f. w. Päd. 16. Jahrg. S. 249—252.

Digitized by Google

dem Wege der Sage dem Volke die Geschichte zugänglich gemacht werden könne. „Die Sage ist eben die hellströmende Quelle für den Geschichtsunterricht; sie redet in der Sprache des Volkes, in dessen Leben der Unterricht einführen soll; sie vertritt die Auffassung des Volkes, die sich nicht beeinflussen lässt durch Machtgebote; sie ist die Stimme des Volksgewissens. In ihr hat sich das Volk die geschichtlichen Tatsachen in seiner Weise zurechtgelegt, und zwar die Tatsachen, die ihm wertvoll genug erschienen, aus ihr können darum die Tatsachen späteren Generationen zur selbsttätigen Erfassung wieder zugeführt werden."*)

Gewiss sind Wahrheit und Dichtung in der Sage ineinander gemischt, aber die Sage erfasst doch stets den historischen Kern, die den historischen Begebenheiten zugrunde liegenden Ideen. Es trifft durchaus zu, was Vilmar in seiner Literaturgeschichte sagt, dass die historische Wahrheit aus der getreuen Darstellung der Gesinnung und der Sitte im nationalen Epos weit anschaulicher und sicherer erlernt wird, als aus der politischen Geschichte.

Dieser Wahrheitskern ist unvergänglich. Er reicht in unser gegenwärtiges Kulturleben auch nach der Kunstseite hinein. Man denke an R. Wagners musikalisches Schaffen, an bildende und monumentale Kunst.

Nach ihrer national-historischen Richtung haben es bildende und monumentale Kunst viel mit Symbolisierung von Ideen durch Märchen- und Sagengestalten zu tun. Wer da diese Stoffe in der Jugend nicht mit Begeisterung eingesaugt hat, dem fehlt es später an Aufnahmefähigkeit für die eindrucksvolle Sprache, die nationale Denkmäler in symbolischer Darstellung reden. Interesselos geht er daran vorüber, weil Idee und künstlerische Darstellung als etwas ganz Fremdes nicht zu ihm sprechen können.

Auf diese bedauerliche Tatsache sei ganz besonders hingewiesen. Hier gilt es auch, den Hebel anzusetzen, um nationales Empfinden zu pflegen.

5. In der nationalen Sprache, der Muttersprache, findet der sich entwickelnde Mensch die Formen, in die sein gesamter

*) Reins Encyklopädie, Art.: Sagen, Langensalza, Beyer & Mann

Digitized by Google

Vorstellungslauf sich fügen muss, fertig vor. In der nationalen Dichtkunst ist ihm sein edelstes Gefühlsleben vorbildlich dargestellt, und ihm liegt nur ob, dieses vorbildliche Gefühlsleben in seinem eigenen Innern nachzuleben, es in sich zur persönlichen Wahrheit zu machen.*)

Die Muttersprache ist mit das wichtigste unser Volkstum zusammenhaltende Band. Ihre rechte Pflege wirkt darum nationalbildend und nationalerhaltend. Unter der rechten Pflege in nationalem Sinne ist aber zunächst nicht die Erlangung lautlich und grammatisch richtiger Ausdrucksfähigkeit zu verstehen, vielmehr gehört dazu in erster Linie Einführung in den ganzen Empfindungsgehalt der Sprache. Nur dadurch kann erreicht werden, was M. v. Schenkendorf so ausdrückt:

Muttersprache, Mutterlaut!
Wie so wonnesam, so traut!
Erstes Wort, das mir erschallet,
Süsses erstes Liebeswort,
Erster Ton, den ich gelallet,
Klingest ewig in mir fort . . .

Der reiche Empfindungsgehalt lässt sich nun unter keinen Umständen aus den klapperdürren Materien unserer Lehrpläne für die Unterstufe zum Ausdruck bringen. Das sind nach der Seite des Empfindens armselig tropfende Quellen. Dagegen fliesst nationaler Sprachgeist in starkem, lauterm Strome aus unsern Volksmärchen und Heldensagen. Hier wird Sprache aus innerer Seelenkraft geboren. Bei der Worte Klang von Mär und Sage denkt sich das Kind nicht bloss etwas, sondern es empfindet zugleich, und seine Gefühle sind nicht verschwommen und blass, sondern lebhaft, farbenreich und bestimmt. Sie erwecken eine mit dem Innenleben durchaus übereinstimmende und klangreiche Ausdrucksweise; sie gewährleisten, dass „nicht die mannigfachsten Schwankungen in der Begriffsbildung, Zwitterbildungen der Gefühle, und so Erschwerung für die Einheit des Bewusstseins und die Konsolidierung des Charakters bei dem Kinde eintreten". Darum Volksmärchen und Heldensage in den Unterricht, wenn es gilt, das nationale Empfinden durch die Muttersprache zu pflegen!

6. Nun noch einige Schlussbemerkungen.

*) Günther, Jahrb. d. V. f. w. Päd. Jahrg. 15.

Digitized by Google

Anregungen sollen in den vorstehenden Zeilen gegeben sein, unsere Nationalpoesie der Volksmärchen und epischen Heldensagen in ihrer grundlegenden Bedeutung zur Pflege nationalen Empfindens richtig einzuschätzen und auszunutzen.

Wir meinen, wenn in unserer Zeit das Familienleben weiter Volkskreise eine Gestalt erhalten hat, in der die früheren Nährquellen für religiös-sittliches und nationales Leben der Jugend nicht mehr oder zu schwach entgegenfliessen, da muss man sich entscheiden, jene Quellen den Kindern in der Schule zu öffnen, indem man der Mär und Sage eine neue Heimat in der Schulfamilie schenkt. Der dann in der Schule sprudelnde nationale Geist wird sicher seine alte Wirkungskraft weiter bewähren, wenn zumal nicht versäumt wird, die nationalen Verjüngungskräfte, welche in Volkssitten und Gebräuchen, im Volkslied und der hier einschlagenden bildenden Kunst gegeben sind, mitwirken zu lassen. Vor allem wird durch den grossen geschlossenen nationalen und idealen Gedankenkreis von Mär und Sage der historischen Bildung ein fester Untergrund gegeben, auf dem sicher weiterzubauen ist.

Einem solchen geschlossenen und von Gefühlswärme getragenen Gedankenkreise wird noch viel zu wenig Wert beigelegt in der herrschenden Staatspädagogik. Der muss gesagt werden, dass es leider die Sozialdemokratie ist, die den durch das niedere Bildungswesen gegangenen jungen Leuten zum ersten Mal einen in sich geschlossenen Gedankenkreis übermittelt. Darin und in dem egoistisch-materialistischen Mittelpunkte ihrer Ideen liegt ihr grosser und leicht erreichbarer Einfluss auf die Denkrichtung der Jugend. Die Beeinflussung würde aber nicht so leicht gelingen, wenn ein anderer geschlossener Gedankenkreis mit idealem Mittelpunkte zu überwinden wäre.

Diesen zu schaffen, ist an der Hand einer psychologischen Auswahl, Aufeinanderfolge und Durcharbeitung national-historischer Stoffe möglich.

Der Plan, der in dieser Hinsicht am vollkommensten den nationalen Bedürfnissen entspricht, ist aus der Herbart-Zillerschen Pädagogik hervorgegangen. In den „Schuljahren" (Leipzig, Bredt) und der dort angegebenen Literatur kann diesem Erziehungsplane nachgegangen werden.

Digitized by Google

dacht ist, sie aus ihnen heraus zu erklären. Und zugleich soll er in ihm entwickeln, was wir in weitestem Sinne den sozialen Sinn nennen dürfen: das Verständnis dafür, dass der Mensch in diesem Leben nicht allein für sich steht, sondern dass Einzelpersönlichkeit und soziale Gruppe und Volk und Staat durch starke, festgeschlungene Bande miteinander verknüpft sind. Wie nun aber aller Unterricht sich nicht damit begnügen kann, auf das Erkennen zu wirken, sondern sich bemühen muss, den ganzen Menschen zu erfassen, auf sein Gemütsleben zu wirken, ein Wollen zu erziehen, so auch dieser. Die Kräfte der menschlichen Seele wohnen nahe beieinander; künstlicher Mittel bedarf es nicht, ja sie würden ihren Zweck verfehlen; der Lehrer, der selbst ein rechter Mensch von echtem Empfinden und Wollen ist, wird hier wie sonst der beste Erzieher sein. In wessen Seele das Studium der Geschichte nicht das Gefühl der Ehrfurcht vor ihrem gigantischen Bau, der Zugehörigkeit zu dem geschichtlich Gewordenen und Geordneten, der Dankbarkeit und der Verpflichtung erweckt, an dem hat sie noch nicht ihre volle Wirkung ausgeübt. Pietät ist eine der schönsten Tugenden, welche die Geschichte lehren kann.

Wenn aber dieser Unterricht im allgemeinen den Zweck verfolgt, dem einzelnen die Augen zu öffnen für das ihn umströmende geschichtliche und soziale Leben, so wird er insbesondere alles daransetzen müssen, um ihn einzuführen in das geschichtliche Verständnis der Nation, der er angehört, und des nationalen Lebens; und wie er im allgemeinen daran arbeitet, ihm die Gegenwart verstehen zu helfen durch Aufdeckung der Vergangenheit, so muss er insbesondere das heutige deutsche Wesen seinem Verstande und Empfinden dadurch nahebringen, dass er ihm seine bisherige Entwickelung aufweist. Das muss er zunächst um des Schülers selbst willen; denn wie wollte der einzelne in der heutigen Welt praktisch tätig sein, seinem Berufe nachgehen, ein Amt bekleiden, seine politischen Rechte erfüllen, in dem Gewirr der Meinungen und Anforderungen seine innere Selbständigkeit behaupten, wenn er nicht ein auf geschichtliche Kenntnisse gestütztes Verständnis unsrer heutigen nationalen Verhältnisse erworben hätte! Aber nicht minder darf die Nation diese Forderung stellen; sie darf verlangen, dass ihre Söhne zu einer tieferen Kenntnis ihres Wesens erzogen

Digitized by Google

werden, einer Kenntnis, die nur aus dem Studium ihrer früheren Entwickelungsstufen, der Keime ihres Werdens erwachsen kann. Wir haben eine lange Zeit schwacher Staatsgesinnung, geringen Nationalgefühls hinter uns; keines der grossen Völker der Gegenwart hat durch so schwere Schicksalsschläge belehrt werden müssen, wie furchtbar es sich rächt, wenn zwischen Individuum und Nation eine Kluft sich öffnet, über die keine Brücke führt. Die Gesinnung von Privatmenschen, die uns im Blute liegt und unser Volk vor hundert Jahren zu so schwerem Sturz geführt hat, ist noch heute nicht erstorben; politische Unzufriedenheit äussert sich auch heute noch bei uns oft mehr in tatenlosem Absprechen als im Handanlegen; das ruhige Volksgefühl des Engländers, das tiefgegründete, unerschütterliche Bewusstsein unbedingten Verbundenseins mit dem eigenen Volkstum ist bei uns auch jetzt noch nicht so verbreitet, wie es sein sollte. Auch die ästhetische, unpolitische Betrachtung der Dinge, die unser Volk einst zu einer unerreichten Höhe idealen Denkens erhob, sich aber nicht als ausreichend erwiesen hat, um die Güter unsers nationalen Lebens zu bewahren, ist noch keineswegs erloschen. Auf der anderen Seite ist die Leidenschaft des sozialen Kampfes in solcher Stärke erwacht, dass der nationale Gedanke in breiten Volksschichten hat verblassen müssen. Wir brauchen eine Erziehung zum Volksbewusstsein, die sich nur auf Kenntnis unsers Volkstums gründen kann. Möge der geschichtliche Unterricht in unserer Jugend zu solcher Kenntnis den Grund legen und zugleich in ihr das starke Interesse wecken, diese Kenntnis zu erweitern und immer tiefer in die Seele unsers Volkes einzudringen; möge er es tun im Geiste schlichter Wahrhaftigkeit, die das oberste Gesetz ist für den Unterricht, in höheren Schulen ebenso wie in der Volksschule; möge er es tun ohne Verbrämung mit allerlei Floskeln und die Grösse des Geschehenen nicht ersticken durch moralische Nutzanwendungen; möge er es aber tun im Geiste der Pietät, der inneren Teilnahme an unsers Volkes Schicksalen, Taten und Leiden, des liebevollen Verstehens für seine Eigenart und für die Eigenart der grossen Persönlichkeiten, in denen sich sein Wesen abspiegelt.

Ich sprach bisher vom Geschichtsunterricht im weitesten Sinne. Dazu gehören ja nicht nur die wenigen Stunden, die

Digitized by Google

der Lehrplan mit diesem Namen bezeichnet; dazu gehört ein grosser Teil des gesamten Unterrichts, soweit er sich mit Begebenheiten, Personen, Einrichtungen früherer Zeiten beschäftigt und, während er in erster Linie anderen Zwecken der geistigen Ausbildung unserer Schüler dient, zugleich auch Vorstellungen historischer Art erweckt, vertieft und miteinander verknüpft. Ohne diese Unterstützung würde der besondere Geschichtsunterricht wenig leisten und wäre nicht imstande, seine Wurzeln so tief, wie dringend zu wünschen ist, in die Seele der Jugend zu senken. Die Lesestücke, die im Sprachunterricht behandelt werden und von denen so viele gewollt oder ungewollt die Kenntnis des Schülers von der Vergangenheit bereichern, die Werke der grossen Dichter und Prosaiker unserer oder anderer Nationen, aus denen er sich das Verständnis für grosse Gestalten der Geschichte, für die Eigenart der Zeitalter, für eigenes und fremdes Volkstum erarbeitet, endlich das reiche Kapital historischer Anschauung, das er dem Studium der Sprache an sich als der charakteristischsten Schöpfung des Volksgeistes verdankt: alles dies stützt und bereichert den Geschichtsunterricht, gibt dem, was dort vorgetragen wird, den farbigen Hintergrund. Andererseits würden diese anderen Lehrfächern entstammenden Kenntnisse vereinzelt und Stückwerk bleiben, wenn nicht ein besonders angeordneter Unterricht die innere Verknüpfung zwischen ihnen herstellte, den Rahmen gäbe, in dem sie ihre rechte Stelle erhalten, die grossen Zusammenhänge aufwiese, unter die historischen Einzelerscheinungen Licht und Schatten gerecht verteilte.

Um was handelt es sich nun bei diesem besonderen Geschichtsunterricht? Einem Geschichtsunterricht, der sich an die Seele des Schülers wendet und nicht nur an das Gedächtnis; einem Geschichtsunterricht, der sich seiner nationalen Aufgabe bewusst ist, das vaterländische Bewusstsein zu wecken und zu stärken; einem Geschichtsunterricht andererseits, der seine Schranken kennt, die besondere Art, die Auffassungsfähigkeit, die Neigungen der Jugend in Betracht zieht und den werdenden Menschen nicht mit dem gereiften verwechselt. Es handelt sich, denke ich, um dreierlei: zuerst um die Geschichte des Staats, insbesondere des deutschen Staats; es handelt sich sodann in gewissen Grenzen um die Geschichte der wichtigsten Zweige der übrigen

Digitized by Google

Kultur, vor allem der deutschen Kultur; es handelt sich schliesslich um die Kenntnis der grossen geschichtlichen Persönlichkeiten. Mit Bewusstsein nenne ich zuerst den Staat: als denjenigen Zweig unserer Kulturentwicklung, dessen Ausbildung die der übrigen erst ermöglicht und dessen gründlichere Kenntnis für die politische Erziehung der Nation unentbehrlich ist. Das ist eine von den grossen Lehren unserer Geschichte im vergangenen Jahrhundert, eine von den grossen Lehren unserer Geschichtschreibung aus den Tagen Rankes, Sybels, Treitschkes, die wir festzuhalten haben auch in Zeiten, da die sozialen Dinge in ihrer grossen Bedeutung erkannt sind und die Kulturgeschichtschreibung einen hohen Aufschwung genommen hat. Man sagt wohl, eine solche Wertschätzung des politischen Moments führe uns zurück in die Zeiten, da Fechten und Totschlagen den Hauptinhalt des Geschichtsunterrichts gebildet habe; eine vorwiegend auf das Kulturelle gerichtete Behandlung scheint manchem wissenschaftlicher oder auch humaner als die, die dem Staat und der grossen Politik und auch dem Kriege ihr Recht gibt. Aber darauf ist mancherlei zu erwidern. Zuerst, dass es vor allem die Taten sind, das heldenhafte Handeln, was das Interesse der Jugend anregt, ihr Vorstellungs- und Empfindungsvermögen in Tätigkeit versetzt, eine sittliche Wirkung auf sie ausübt: das gilt nicht etwa nur für Kinder vom zehnten bis zum vierzehnten Jahre, sondern auch für die reiferen Schüler. Von grossen Schicksalen, bedeutenden Entschlüssen, hochgemutem Kampf zu hören, entzündet Leben in der Seele des Kindes, hebt sein Denken und Empfinden in eine höhere Sphäre hinauf, gibt seinem Willen einen kräftigen Anstoss: und das sollten wir nicht benutzen, die wir alles daranzusetzen haben, bei diesem Unterricht den tiefsten Kern des Menschen zu erfassen? Die Wissenschaft kann nicht umhin, auch die Niederungen des geschichtlichen Daseins auszuforschen; der Unterricht tut gut, das Flachland eiligeren Fusses zu durchschreiten und sich den Höhen zuzuwenden. „Männer machen die Geschichte", hat Heinrich von Treitschke gesagt und gewiss damit dem Moment des Zuständlichen, der drängenden Verhältnisse zu wenig Würdigung widerfahren lassen; aber wieviel nicht nur kühler und pädagogisch unbrauchbarer, sondern auch wissenschaftlich einseitiger und ausgeklügelter ist die Anschauung, die den männ-

Digitized by Google

lichen Entschluss und die befreiende Tat aus der Kette des Geschehens nach Möglichkeit auszuschalten sucht! Wie sollten unsere Schüler zu einer echten und wahren Anschauung der ungeheuren geschichtlichen Zusammenhänge gelangen, was für blasse, zerfliessende Vorstellungen vom geschichtlichen Werden müssten sich in ihrer Seele bilden, wenn ihnen nur Kulturbild auf Kulturbild geboten und Staat und Krieg und willenskräftige Männer ihnen nicht in greifbarer Lebendigkeit vor die Seele träten! —

Aber es ist ja auch gar nicht wahr, dass die politische Geschichte auf den Bericht von Fechten und Totschlagen hinausliefe. Das wäre freilich keine ausreichende, seinem Wesen entsprechende, sein Werden erklärende Darstellung des Staats, die von allem dem schwiege, was zur inneren Politik gehört; es muss gefordert werden, dass von der Verwaltung und Verfassung, von wirtschaftlichen und sozialen Dingen nicht nur beiläufig gesprochen, sondern, sobald es die Altersstufe ermöglicht, ein deutliches und anschauliches Bild gegeben werde. Der Unterricht wird sich bemühen, den Staat nicht nur von seiner Aussenseite zu erfassen, sondern, immer in den durch die Auffassungsfähigkeit des Schülers gezogenen Schranken, sein inneres Leben darzustellen. Wenn er darauf ausgeht, die Motive der handelnden Personen aus den jeweilig vorhandenen Zuständen abzuleiten; wenn er grundsätzlich auf die innere Entwickelung denselben Wert legt wie auf die äussere; wenn er es versteht, andererseits eine Häufung von zusammenhanglosen Einzelheiten zu vermeiden und das wirklich Bedeutungsvolle ins helle Licht zu setzen; wenn er gewohnheitsgemäss, aber ohne Schematismus an bestimmten Wende- und Höhepunkten Querschnitte zieht durch das politische Leben und unter gewissen einfachen Gesichtspunkten des Ständewesens oder der sozialen Gliederung, der Verfassung, der Verwaltung, der Staatsfinanzen, des Heerwesens, der Volkswirtschaft u. a., das Wichtige zusammenfasst: so wird er durchaus das Seine tun, um den Schüler zum Verständnis des Staates überhaupt zu erziehen, und ihm zugleich eine reiche Menge kulturgeschichtlichen Lehrstoffes nahebringen. Eine überreiche Menge: hier ist es die Kirchengeschichte, welche die politische Entwickelung beeinflusst; dort sind Wissenschaft und Kunst so eng mit

Digitized by Google

ihr verflochten, dass sie herangezogen werden müssen, um ein anschauliches Bild vom Staat geben zu können; ein andermal sind gewaltige politische Umwälzungen nur durch die geistigen Bewegungen zu erklären, die ihnen vorangehen; das wirtschaftliche Moment spielt von allem Anfang an eine entscheidende Rolle und übt auf die Scheidung der Stände, auf die Ordnung von Gesetz und Recht, auf die Entfaltung des geistigen Lebens die stärkste Einwirkung. Ja, es ergibt sich eine Ueberfülle kulturellen Lehrstoffs. Ihn zu sichten und das Unwesentliche beiseite zu lassen, das Zusammenhängende zusammenzustellen und in seiner gegenseitigen Einwirkung klarzulegen, Entwicklungsreihen wichtiger Zweige des Staats- und Kulturlebens, etwa der Verfassung, des Beamtentums, der staatlichen Einnahmequellen, der Wirtschaftsstufen, des Heerwesens aufzustellen, wird eine nicht immer leichte Aufgabe des Lehrers sein; aber nichts wird auch mehr dazu beitragen, das historische Verständnis zu vertiefen und zu erziehen. Es gibt kaum ein Lehrfach, das mehr als der Geschichtsunterricht in Gefahr ist, den Schüler mit einem unzusammenhängenden Wissen anzufüllen. Man kann sündigen nach der Seite der Jahreszahlen und der Einzelangaben aus der politischen Geschichte hin; man kann aber auch sündigen nach der Seite der Kulturgeschichte hin durch überreiche Anhäufung von Bemerkungen über das Leben und Treiben, die Sitten und Einrichtungen der Menschen früherer Jahrhunderte.

Vom kulturgeschichtlichen Unterricht muss ein Dreifaches verlangt werden: dass er auf die Anschauung wirke und alles, was er bringt, zu farbenreichen, aber in sich möglichst abgeschlossenen Bildern vereinige; zugleich aber dass er, je vorgeschrittener das Verständnis der Schüler ist, desto mehr die von Jahrhundert zu Jahrhundert führenden Zusammenhänge, die ursächlichen Beziehungen nachweise, das Ganze der Geschichte trotz aller Sprünge und Widersprüche als eine Einheit auffassen lehre, den Geist des Schülers an Aufsuchung der Ursachen und Bedingungen des Geschehens, an eine genetische Geschichtsauffassung gewöhne; schliesslich dass er seine Grenzen kenne. Der Geschichtsunterricht auf Schulen kann nur in zweiter Linie kulturgeschichtlich sein. Wollte er es versuchen, ein umfassendes Bild der menschlichen Kulturentwickelung zu

Digitized by Google

geben, die Gesamtheit dessen, was war, in seinen engen Rahmen zu spannen, so würde er einem unerreichbaren Ziel nachjagen und darüber das Erreichbare aus den Augen verlieren.

Wie lernen wir nun aber ein Volkstum, ein Zeitalter besser kennen, als indem wir uns vertiefen in das Wesen seiner grossen Männer? Wie könnten wir besser zur Kenntnis des eigenen Volkstums und zum Verständnis für die Seele unserer Nation erziehen, wie könnten wir andererseits stärker unserm Unterricht die Richtung auf das Charakterbildende geben, als wenn wir unsere Schüler anleiten, sich in die grossen Persönlichkeiten unserer Geschichte zu vertiefen? Das trifft ja einen grossen Teil der gesamten Schulerziehung, neben dem Religionsunterricht insbesondere den deutschen und den Geschichtsunterricht: sie bedürfen einer starken Betonung des Persönlichen als des am stärksten Erziehenden. Es kann im deutschen Unterricht nicht genügen, das einzelne Gedicht oder Drama, die einzelne Abhandlung zu studieren und hinter dem Werk den, der es schuf, zurücktreten zu lassen oder mit biographischen Bemerkungen abzutun; es muss versucht werden, aus dem Werk auf die Seele des Meisters zu schliessen und, je bedeutungsvoller seine Gestalt ist, je mehr Dichtungen von ihm gelesen werden, ein desto eindrucksvolleres Gesamtbild seines Wesens vor dem Schüler zu entfalten und ihm in die Seele zu graben. Wenn die Werke unserer Dichter und Denker nicht nur einer ästhetischen Betrachtung unterzogen, sondern aus ihnen ein Bild der sittlichen Persönlichkeit ihrer Schöpfer abgeleitet wird, wenn die Schüler etwas davon erfahren, mit welchen Augen diese die Dinge dieser Erde, die Aufgaben des Daseins angesehen haben, so werden sie einen starken Gewinn davontragen für die Bildung der eigenen Weltanschauung. So eingehend nun, wie der deutsche Unterricht die Persönlichkeit Schillers, Goethes, Lessings, Walthers, Arndts und anderer oder aber der griechische die des Sokrates oder der lateinische die des Horaz, aus der ja auch manches zu lernen ist, entwickeln kann, so eingehend kann der Geschichtsunterricht das Wesen der Männer, mit denen er sich beschäftigt, nicht darstellen. Aber er kann trotzdem ausserordentlich viel tun, wenn er sich nicht durch den übergrossen Reichtum der Tatsachen verleiten lässt, von einem zum anderen zu eilen, und wenn er nicht in übelver-

Digitized by Google

standener historischer Gerechtigkeit glaubt auch das minder Bedeutende berühren zu müssen. Es gilt zu unterscheiden zwischen dem Nebensächlichen und dem, was charakteristisch und was wertvoll ist; es gilt die hervorragenden Gestalten als leuchtende Höhepunkte der Geschichte aus dem Strom der Ereignisse herauszuheben und sie als für ihre Zeit kennzeichnend, für die Menschenkenntnis, für das sittliche Werden des Schülers wertvoll mit besonderer Sorgfalt und Liebe zu zeichnen. Damit ist nicht gesagt, dass die Geschichtserzählung geradezu in Biographien aufzulösen sei, wie das wohl von mancher Seite gefordert worden ist; mit einem solchen Verfahren würde man nicht nur der Geschichte Gewalt antun, die nur ausnahmsweise eine Gruppierung der Ereignisse um eine bedeutende, die Richtung ihres Zeitalters bestimmende Persönlichkeit zulässt; man würde auch dem Interesse der Jugend nicht entgegenkommen, die für das eigentlich Reizvolle der Biographie, die Schilderung des Werdens einer Seele, erst allmählich Verständnis gewinnt. Aber man würde etwas versäumen, wenn man Friedrich den Grossen nur als Feldherrn und als Diplomaten und nicht auch als tief empfindenden Menschen dem Schüler nahebrächte; oder wenn man von den Befreiungskriegen berichtete und über den grossen Ereignissen es vergässe, ihn in das Innenleben der führenden Männer jener Zeit hineinschauen zu lassen, in ihr mächtiges Gefühl, ihr starkes sittliches Wollen. Dazu dient die Anführung einzelner Handlungen und Erlebnisse ebenso wie von Stellen aus Briefen, Staatsschriften und anderen Aufzeichnungen. Der Unterricht kann sich nicht begnügen mit einer blassen Charakteristik durch eine Reihe von Eigenschaftswörtern. Die Persönlichkeitsschilderung vor allem bedarf der Liebe und der Wärme, um die Wirkungen hervorzurufen, die wir von ihr erwarten müssen: das Verständnis des Geschehenen zu vertiefen durch das Verständnis für die Charaktere und Motive der handelnden Personen; und zugleich auf die Gemüter zu wirken und dem Unterricht etwas Erhebendes, Fortreissendes zu geben; insbesondere, indem er grosse Vorbilder adliger Gesinnung und erhabenen Handelns aus der deutschen Geschichte vorführt, Verständnis und Begeisterung für deutsche Art und deutschen Sinn zu wecken.

Es ist ja ein Recht des Geschichtsunterrichts, dass er sich

Digitized by Google

das Ziel setzen darf, den Charakter zu beeinflussen. Nur dass alles Künstliche, alles Schematische fernbleibe. Nicht nur, wie sich von selbst versteht, eine künstlich emporgeschraubte Begeisterung, deren Unwahrheit vom Schüler bald erkannt wird und im besten Falle wirkungslos bleibt; sondern auch eine besondere Zurechtmachung des Stoffes auf die moralische Wirkung hin. Es ist ja klar, dass man zur Beurteilung von Personen und Handlungen zunächst einer einfachen, dem kindlichen Verständnis entsprechenden Betrachtungsweise bedarf; dass der Lehrer an geeigneten Stellen die schlichte Frage stellt: war das recht und gut, oder war es das Gegenteil? und die Antworten durch Einwände seinerseits und Aufstellung neuer Gesichtspunkte berichtigt. Aber wenn etwa jeder einzelne Abschnitt durch eine derartige Erörterung beschlossen würde, wenn die gesamte Geschichtserzählung darauf zugeschnitten würde, einige moralische Urteile aus den Kindern herauszuholen, würden die eigentlichen Zwecke dieses Unterrichts nicht erreicht, ja geradezu geschädigt. Sein letztes Ziel würde verschoben: an die Stelle des Versuchs, ein Verständnis für das ungeheure Weben und Leben der Menschheitsgeschichte anzubahnen, träte das Bestreben, aus allem, was je Grosses geschehen ist, einen dürftigen moralischen Ertrag herauszuschlagen — und wie dürftig muss er bleiben bei dem geringen Umfang an allgemein-menschlicher, dem vollständigen Mangel an politischer Erfahrung, der bei Kindern selbstverständlich ist! In die Tiefen der Persönlichkeit hineinzuschauen ist uns nicht vergönnt, die Fülle der Umstände, die auf einen Entschluss einst eingewirkt haben, klarzulegen ist eine schwere Aufgabe, die grossen Historiker halten mit ihrem Urteil an sich, wenn sie von den folgenreichen Entscheidungen der weltgeschichtlichen Persönlichkeiten reden: und wir wollten unsere Schüler daran gewöhnen, eilfertige, schlecht begründete sittliche Urteile zu fällen, und glaubten nicht dadurch die Pietät zu verletzen, die Unbescheidenheit grosszuziehen? Ehrfurcht zu empfinden vor dem Ungeheuren der Geschichte, zu ahnen das Rätselvolle in dem Werden der menschlichen Persönlichkeit, dazu müssen sie erzogen werden, desto mehr, je reifer sie werden. Das hindert nicht, dass das Gemeine, das Unehrliche, das Brutale und ebenso das Unnationale, der Verrat an Vaterland und Volkstum mit kräftigem, kurzem Wort gekenn-

Digitized by Google

zeichnet wird; aber langatmige moralische Erörterungen sind vom Uebel.

Einfachheit ist ein Grundgesetz des Schulunterrichts. Man hat den Geschichtsunterricht wohl angeklagt, dass er zu sehr das Gepräge der Rezeptivität trage und die Selbsttätigkeit der Schüler zu wenig anrege; und man hat geglaubt ihn zu fördern, ihn lebendiger, nutzbringender gestalten zu können, wenn man auch hier ein möglichst ausgedehntes Spiel von Frage und Antwort eintreten liesse und so die einfache Erzählung nach Kräften einschränkte. Und gewiss hat die Frage hier ihr gutes Recht, nicht nur bei der Wiederholung, sondern auch bei der ersten Darbietung: was der Schüler selbst leisten kann, soll man ihn leisten lassen und ihn nötigen, es zu leisten. Wo man zurückblickt auf früher Behandeltes und das Neue daran anknüpft, wo man Begriffliches erörtert, Fragen der Verfassung, Verwaltung, Volkswirtschaft, wo man die Zwecke der handelnden Personen, die Folgen grosser Ereignisse bespricht, da überall ist der dialogische Unterricht nicht nur erlaubt, sondern geboten. Und wie oft wird sich, während der Lehrer erzählt, die Gelegenheit bieten, durch Fragen den Vortrag zu unterbrechen, um sich des Verständnisses der Schüler zu vergewissern, um Eintönigkeit zu vermeiden, um die ermattende Aufmerksamkeit von neuem zu beleben! Aber darüber hinaus zu gehen und womöglich den gesamten Geschichtsunterricht in Fragen und Antworten aufzulösen, würde sicherlich dem Wesen der Geschichte, die sich nicht logisch erschliessen lässt, durchaus widersprechen. Dieser Unterricht muss einen epischen Charakter haben; die Erzählung bleibt hier die natürliche Form der Darbietung. Erzählen muss der Lehrer können, mag er kleinen Volksschülern von Siegfried oder vom alten Fritz berichten, oder mag er dem Primaner, der sich zur Reifeprüfung rüstet, das Wollen und die Taten Steins und Bismarcks schildern. Und dabei soll er die kleinen Kunstgriffe des Erzählers nicht verachten: den Vortrag durch Pausen unterbrechen, das Moment des Spannenden nicht zu gering achten, Anekdotisches einflechten, zwischen dem einfachen Bericht, der Schilderung, der Erörterung des Abstrakten abwechseln. Und immer suche er den schlichten und einfachen Ausdruck und fliehe die Tirade. Der aber wird der beste, der eindrucksvollste Erzähler sein,

Digitized by Google

der mit seiner ganzen Seele dabei ist, der die Dinge nicht nur mit dem Gedächtnis erfasst und mit dem Verstand begriffen, sondern mit der inneren Anschauung erschaut und mit dem Herzen nachempfunden hat. Wie denn überhaupt, um die Geschichte zu begreifen und gar anderen zu lehren, der begreifende Verstand allein nicht ausreicht; wer nicht mit lebendiger Phantasie und warmem Gefühl an sie hinantritt, bleibt immer in der Vorhalle.

Dies gilt vor allem von der deutschen Geschichte; und wir sind ja nun im allgemeinen so weit, dass auch auf den höheren Lehranstalten der vaterländischen Geschichte der gebührende Vorrang vor der antiken Geschichte eingeräumt ist. Damit wird selbstverständlich nicht angezweifelt, wie wichtig eine gründliche Behandlung der antiken Geschichte ist für die notwendige Kenntnis der allgemeinen geschichtlichen Entwicklung, für die Anschauung gewisser Höhepunkte der Menschheit, die in dieser Weise nie wieder erreicht worden sind, für das Verständnis unserer eigenen Kultur, die in ihren wesentlichsten Zweigen durch das Altertum bedingt ist. Aber es musste verlangt werden, dass auf deutschen Schulen zuerst von der deutschen Geschichte ein ausreichendes Bild gegeben würde; dass von der untersten Klasse an das Interesse für die deutsche Geschichte geweckt würde; dass insbesondere die nicht geringe Zahl von Schülern, die mit dem Zeugnis für den einjährigen Dienst die Schule verlassen, mit gründlicheren Kenntnissen auf diesem Gebiete als bisher ausgerüstet würden. So empfangen denn jetzt bereits den Sextaner die Gestalten der vaterländischen Geschichte, der jüngsten Gegenwart. Eine Wochenstunde nur ist für diese Geschichtserzählungen angesetzt, nicht viel für eine bedeutungsvolle Aufgabe; zum ersten Mal soll ja der Kleine von Staat und Volk, von Krieg und Schlacht, von Feldherren und Staatsmännern etwas hören, er soll nacherzählen lernen, er soll, natürlich ohne durch häusliche Arbeiten belästigt zu werden, doch auch einiges Wenige seinem Gedächtnis einprägen: denn von der Schlacht bei Königgrätz und von den Kämpfen der Befreiungskriege wird er im Unterricht erst wieder hören, wenn er in Untersekunda angelangt ist. Da wird dann Beschränkung nötig: dieses erste Jahr muss den grossen Personen und Taten der letzten Jahrhunderte gewidmet werden, und über den Grossen

Digitized by Google

Kurfürsten wird der Lehrer kaum weit zurückgehen dürfen. Auf systematische Vollständigkeit kommt es hier natürlich nicht von fern an; Einzelbilder wird man dem Schüler geben, in einem Tone und einer Form, die für ihn verständlich sind. Immerhin erhält er doch auf diese Weise eine Reihe von Kenntnissen und Vorstellungen, an denen das Vielerlei geschichtlicher Vorstellungen, das er in den nächsten Jahren aus dem Lesebuch oder sonstwoher schöpfen wird, einen Halt finden kann. Nun taucht er in der nächsten Klasse in die Welt der Sage ein, die von Helden und Abenteuern redet und darum seiner Sympathie gewiss ist, mag er von Odysseus und Achill oder von Siegfried und Hagen hören. In Quarta eröffnet sich ihm zum ersten Male die geschichtliche Welt des Altertums. Die Aufgaben sind gewachsen. Es müssen bestimmte Kenntnisse gesammelt werden, grössere Zusammenhänge sind zu überblicken, die Helden und ihre Taten, Krieg und Kriegsgeschrei bilden zwar den überwiegenden, aber nicht mehr den einzigen Gegenstand des Unterrichts: auch die inneren Verhältnisse der Staaten müssen, wenn auch in einfacher Weise, besprochen werden, wenn die politische Entwicklung verständlich werden soll. Die drei folgenden Jahre sind der Geschichte des eigenen Volkes gewidmet; und diesem empfänglichen, leicht zu interessierenden Lebensalter gegenüber wird man alles daransetzen, um Bilder zu zeichnen, die sich der Phantasie und dem Gemüt einprägen; man wird heranziehen, was etwa die engere Umgebung an historischen Resten und Erinnerungen bietet, um so die Heimat mit dem grossen Ganzen der Geschichte zu verbinden, das grosse Ganze durch Anknüpfung an das naheliegende Bekannte verständlicher zu machen; man wird, je mehr der Knabe heranwächst, desto mehr Aufmerksamkeit den inneren Verhältnissen zuwenden dürfen, um so ein erstes Verständnis für das Werden der Geschichte, für das Wesen des Staats heranzubilden. Es folgt der obere Kursus, der in einem Jahre die Geschichte des Altertums, in den beiden anderen die des Mittelalters und der Neuzeit behandelt. Immer reicher entfaltet sich jetzt das geschichtliche Leben vor den Augen des Schülers, stärker darf man sein selbsttätiges Interesse, seine Mitarbeit in Anspruch nehmen, tiefer darf man eingehen auf die Eigenart der handelnden Personen wie auf die Verhältnisse, die das Werden der

Digitized by Google

Dinge bedingten. Die Zeit ist leider knapp. Ein unruhiges Hasten, das bei der Fülle der Stoffe unserem Unterrichtsbetrieb gar zu oft anhaftet, stellt sich hier besonders leicht ein, wenn man den Aufgaben dieses Unterrichtes gerecht werden, wenn man auch hier und da ein Kunstwerk besprechen möchte — und sicher gehört auch dieses zu den Pflichten des Geschichtsunterrichts —, und wenn man trotzdem die Jahresaufgabe erledigen will. Ein dreistündiger Unterricht ist bei der Grösse der Aufgabe kaum ausreichend. Denn es ist natürlich unumgänglich, dass der Lehrer seinen Vortrag nicht etwa nur bis zu den Befreiungskriegen führe und den Rest in kurzer Uebersicht erledige. Für die politische und nationale Bildung unserer Schüler ist das neunzehnte das wichtigste Jahrhundert und verdient eine besonders sorgfältige Behandlung. Auch die Zeit nach dem Kriege von 1870/71, der innere Ausbau des Reiches, die Wirtschafts- und Sozialpolitik der letzten Jahrzehnte müssen ihr Recht erhalten, und von den Gestalten Kaiser Wilhelms I. und Bismarcks muss ein Bild entworfen werden, das nicht so leicht verblasst. Jetzt ist auch die Zeit gekommen, die Schüler zur Lektüre unserer grossen nationalen Historiker anzuregen: wenn sie insbesonders zu Heinrich von Treitschke greifen, so wird er ihnen ein guter Führer sein, ein Führer zu lebendiger, kraftvoller Geschichtsauffassung, zu einem lebendigen Verständnis dessen, was Staat und Nation bedeuten, zu einer lebendigen Deutschgesinnung.

Vom staatsbürgerlichen Unterricht

Die Frage, inwieweit der Schulunterricht die Pflicht habe, dem Schüler die politischen Grundbegriffe mitzuteilen und ihn so für eine verständnisvolle Mitarbeit im öffentlichen Leben vorzubereiten, ist nicht erst in jüngster Zeit erörtert worden. Schon die Pädagogik des achtzehnten Jahrhunderts hat sich bei der ihr innewohnenden Neigung, auf das Gemeinnützige besonderen Wert zu legen, mit ihr beschäftigt; hat man doch damals mehr als einmal den Vorschlag und den Versuch gemacht, die Lektüre von Zeitungen in die Schule einzuführen, um sie als politisches Bildungsmittel zu verwenden. Aber dringend ist diese Frage allerdings erst heute geworden: in der Zeit des allgemeinen

Digitized by Google

Wahlrechts, der Selbstverwaltung, des Parteiwesens, in der Zeit, da der lang ersehnte deutsche Nationalstaat endlich Wirklichkeit geworden ist. Sie geht ebenso den einzelnen an, der wünschen muss, bereits auf der Schule über die Einrichtungen des öffentlichen Lebens aufgeklärt zu werden, wie den Staat und die Gemeinde, welche ein natürliches Bedürfnis haben, die heranwachsenden künftigen Mitglieder des Gemeinwesens in objektiver Weise darüber unterrichtet und für sie interessiert zu sehen. Es kommt darauf an, bereits in der Jugend eine lebendige, auf Verstehen gegründete Staats- und Volksgesinnung zu erwecken.

Aber es handelt sich hierbei nicht allein um Belehrung über rein politische Einrichtungen, um das, was man wohl heute als Bürgerkunde bezeichnet; es handelt sich zugleich um die mit dem Politischen eng verbundenen sozialen und wirtschaftlichen Dinge. Die soziale Frage, die wirtschaftlichen Interessen haben für unsere Zeit eine so ausserordentliche Bedeutung gewonnen, sie werden mit solcher Lebhaftigkeit auf öffentlichem Markt verhandelt, sie berühren jeden einzelnen von uns mit solcher Stärke, dass man mit gutem Recht die Forderung erheben durfte, schon auf der Schule ein erstes Verständnis für diese Dinge zu begründen und namentlich ein regeres Interesse für sie anzubahnen, das den Schüler später zu näherer Beschäftigung mit diesem Gegenstande veranlassen könnte. Etwas anderes kam hinzu: das Aufblühen der sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Studien, der reiche Ertrag, den sie für die geschichtliche Auffassung überhaupt ergaben: sollte man ihre Ergebnisse von der Schule ausschliessen, sollte man nicht versuchen, sie zur Belebung des historischen Sinnes, zur Vertiefung des Verständnisses für Vergangenheit und Gegenwart auszunutzen? Die neuen Forderungen haben scharfen Widerspruch erfahren: treffliche Pädagogen und wohlmeinende Freunde der Schule haben ihr dringend abgeraten, sich auf dieses uferlose Meer hinauszubegeben. Andere wieder haben an die Einführung sozialer und volkswirtschaftlicher Unterweisungen übertriebene Hoffnungen geknüpft; sie meinten wohl mit Primanern brennende Fragen der Wirtschaftspolitik erledigen zu sollen, der Sozialdemokratie das Wasser abgraben und die Lehren des Marxismus bereits im Schulzimmer widerlegen zu

Digitized by Google

können. Beiden Richtungen darf man entgegenhalten, dass es sich nicht darum handelt und handeln kann, eine irgendwie systematische Kenntnis, Dogmen und Lehrsätze, die sich dann wieder auf zahllose Einzelangaben stützen müssten, dem Schüler zu vermitteln oder den jugendlichen Geist von vornherein für bestimmte, festgelegte Anschauungen in Anspruch zu nehmen. Es handelt sich darum, ein bescheidenes Mass von Kenntnissen mitzugeben, so viel, als geeignet ist, um über die Bedeutung dieser Dinge für den Staat und den einzelnen aufzuklären, ein Interesse zu erzeugen, das weitertreibt auf dem Wege zur Wahrheit, eine Neigung, weiterzuforschen und vielleicht auch praktisch sich einst auf diesem Gebiete zu betätigen.

Es gibt drei Wege, um das gewünschte Ziel zu erreichen: den Weg der Beschreibung, den der geschichtlich-genetischen Ableitung, den der begrifflichen Erörterung. Man kann staatliche Einrichtungen beschreiben oder Beschreibungen von ihnen, die das Lehrbuch enthält, lesen lassen und erklären. In diesem Falle kann der deutsche Unterricht, insbesondere in der Volksschule, einen Teil dieser Unterweisungen übernehmen. Die Lesestücke können z. B. von unserer Verfassung handeln, von der Anordnung und den Aufgaben der Behörden, von der Selbstverwaltung, sie können einen Ueberblick über unser Steuerwesen nach Zweck und Form geben, sie können über unsere soziale Gesetzgebung berichten: alle diese und zahlreiche andere Themen würden unzweifelhaft sehr angemessen sein. Solche Lesestücke brauchten keineswegs der obersten Klasse der Volksschule vorenthalten zu bleiben; man hat mit Recht darauf aufmerksam gemacht, dass gar mancher Knabe die oberste Klasse nicht erreicht, und dass z. B. in Frankreich jeder Volksschüler von elf bis zwölf Jahren mit dem Lehrbuch der Instruction morale et civique versehen ist. Um so notwendiger ist es, dass diese Stücke der Auffassungsfähigkeit des Schülers angepasst und fähig seien, sein Interesse zu erregen. Sie dürfen nicht ein trockener Bericht, eine Aneinanderreihung von Notizen, ebensowenig aber zu abstrakt gehalten sein. An Einzelbeispielen muss die Einrichtung, ihr Sinn, ihre Wirkung verdeutlicht werden; durch all das Sachliche, das Lehrhafte muss immer der Mensch und das menschliche Leben hindurchschimmern. Auch dürfen sie die ethisch-patriotische Nutzanwendung nicht zu auf-

Digitized by Google

dringlich zur Schau tragen. Gewiss soll das Ergebnis dieses Unterrichts ein besseres Verständnis unseres Staats, ein innerlicheres Verhältnis zu Nation und Vaterland sein. Schliesst aber jeder Abschnitt mit einer Mahnung zu Dankbarkeit und Pietät, so ist des Guten zu viel getan; auch auf die Kindesseele wird dieser Nebenton schliesslich unerquicklich wirken. Will man aber Staat und staatliche Einrichtungen nach Sinn und Absicht Kindern verständlich machen, so kann man die Vergleichung kaum entbehren. Man wird die deutschen Zustände etwa mit den englischen und französischen, man wird die deutsche Gegenwart mit der deutschen Vergangenheit vergleichen. Und daraus ergibt sich, dass diese Unterweisungen zu einem guten Teil auf geschichtlicher Grundlage ruhen müssen, wenn sie zu einem lebendigen Besitz in der Seele des Kindes werden sollen. Die Geschichte zuallererst gibt uns die Erklärung für das Dasein und die Eigenart unserer staatlichen Einrichtungen; die Geschichte gibt uns die Möglichkeit, Staat mit Staat, Einrichtung mit Einrichtung zu vergleichen; die Geschichte erzählt von den Menschen, die alles dies geschaffen haben, ihren Beweggründen, ihren Kämpfen, ihrem warmen Herzen, ihrem leidenschaftlichen Wollen; eine geschichtliche Betrachtung endlich — vielleicht darf man dies hinzufügen — gibt Gelegenheit, darauf hinzuweisen, dass man einen Staat nicht aufbauen kann nach den einfachen Richtlinien bestimmter Grundsätze, sondern nur unter Berücksichtigung und Schonung des historisch Ueberlieferten. Die Lesestücke also, die der deutsche Unterricht für unsern Zweck beisteuert, werden möglichst über die blosse Beschreibung hinausgehen und zu einem nicht geringen Teile historisch gehalten sein müssen.

So kann der deutsche Unterricht auf seinen unteren Stufen dazu beitragen, den Schüler in die Kenntnis politischer und sozialer Dinge einzuführen; er kann es aber auch, in anderer Form, auf den oberen Stufen, wo ihm die Aufgabe zufällt, das erwachende philosophische, spekulative Interesse zu befriedigen und zugleich auf die richtige Bahn zu lenken. Warum sollten die begrifflichen Erörterungen, die man den Primaner vornehmen lässt, und die sich meist auf ästhetische oder ethische Gegenstände beziehen, warum sollten sie nicht auch ein volkswirtschaftliches Thema behandeln? Warum sollte sein deut-

Digitized by Google

sches Lehrbuch neben Stücken aus Philosophen, Historikern, Naturforschern nicht auch klassische Abhandlungen berühmter Volkswirte enthalten? Wäre zu fürchten, dass über manche der Begriffe, mit denen die Nationalökonomie wirtschaftet, noch keine völlige Einigung erzielt ist? Aber sind denn die ästhetischen Begriffe, die man braucht und bespricht, alle völlig geklärt? Herrscht über den vielbehandelten Begriff des Tragischen Einigkeit? Nicht dies ist ja der Sinn unserer Unterweisungen, dem Schüler Dogmen zu überliefern, sondern ihn in die Arbeit der Wissenschaft hineinsehen und, soweit seine Kräfte es erlauben, an ihr teilnehmen zu lassen. Man würde bei dem Primaner, der bereits mancherlei ungeklärte Vorstellungen von dem Treiben der wirtschaftlichen und sozialen Kräfte hat, der Zeitungen liest, den die Schlagwörter des Parteiwesens umschwirren, auf ein nicht geringes Interesse stossen; man würde ihm eine erste Anleitung geben zur gründlicheren Erfassung von Begriffen, mit denen er später fast täglich umgehen soll, die alle Welt handhabt, so schwer sie zu handhaben sind; und man würde dem Geschichtsunterricht einen grossen Dienst erweisen, der auf soziale und wirtschaftliche Fragen sich fortwährend einlassen muss, ohne doch ausreichende Zeit zu einer eingehenden Erörterung zu haben. Es sei nur kurz erwähnt, dass auch der fremdsprachliche Unterricht, mag er sich mit Thukydides und anderen grossen Historikern des Altertums oder der Neuzeit, mag er sich mit Mirabeau oder englischen Parlamentsrednern beschäftigen, gar manche Gelegenheit hat, zur Kenntnis solcher Dinge einen nützlichen Beitrag zu leisten.

Aber gewiss ist der Geschichtsunterricht in erster Linie dazu berufen, das Verständnis für politische und soziale Dinge zu pflegen. „Historische Bildung", hat man gesagt, „ist Voraussetzung und bestes Stück der politischen;" und „die politische Grundlage einer Nation kann nicht anders als historisch erfasst und verstanden werden". Wenn dem Geschichtsunterricht die Hauptleistung zufällt, so ergibt sich sofort, dass eine systematische Behandlung ausgeschlossen ist. Man spricht von Staatsverfassungen und Verwaltungsformen, sobald sie zum ersten Male auftreten, vom Merkantilsystem, sobald man bei Ludwig XIV. angekommen ist, von den Arten der Kolonien, sobald

Digitized by Google

man den Schülern das nötige Verständnis dafür zutrauen darf, sei es bei Gelegenheit der Entdeckungen des 15. Jahrhunderts, sei es, wenn man die hellenische Kolonisation behandelt. Nur dass ein Dreifaches vorhanden sei: dass der gesamte Unterricht getragen sei von einem Geiste, der diese Dinge nicht als nebensächlich betrachtet, sondern in ihrer Wichtigkeit ebenso für das bessere Verständnis der Geschichte wie für die Belebung des politisch-sozialen Interesses erkannt hat; dass er die Kunst des Vergleichens und der Reihenbildung übe, das Zusammengehörige zusammenstelle, in seiner Aehnlichkeit und Verschiedenheit nachweise, die neue Erscheinung aus der alten ableite; dass er endlich, wenn der Stoff wächst, wenn die Darstellung sich dem Schluss nähert, zusammenzufassen und zurückzublicken lehrte, Entwickelungsreihen aufstellte, die der einzelnen Tatsache ihre richtige Stelle in dem grossen Ganzen anweisen und den Schüler das geschichtliche Werden wichtiger Zweige der Kultur überschauen lassen.

Gewiss ist dieses Verfahren in umfassender Weise erst auf der Oberstufe höherer Schulen möglich; aber auch auf der Mittelstufe dieser Lehranstalten und in den obersten Klassen der Volks- und Mittelschulen wird man es in gewissen Grenzen verwenden können, wenn der Unterricht nur an bestimmten, bedeutsamen Wendepunkten der Geschichte Halt macht, ein Kulturbild entwirft, die Erzählung des Geschehenen durch Schilderung der jeweiligen Zustände unterbricht. Dann kann er die Entwickelung der deutschen Verfassung von den Zeiten der germanischen Gemeindeversammlung über Lehnswesen und Absolutismus bis zum konstitutionellen Staat, die des deutschen Heerwesens vom Aufgebot aller Freien zum Rittertum, dann zum Söldnerwesen und den geworbenen Heeren, schliesslich zur modernen allgemeinen Wehrpflicht verfolgen. Er kann über die verschiedenen Formen des Beamtentums Auskunft geben, vielleicht bereits bei Gelegenheit des Mittelalters, genauer, wenn er von Friedrich Wilhelm I. und von Stein redet. Auch die wichtigsten Einnahmequellen des Staates kann er besprechen, Domänen, direkte und indirekte Steuern, gewerbliche Betriebe; und auch hier wird die geschichtliche Darstellung, die das Aufkommen der neuen Einnahmequelle aus den wirtschaftlichen Verhältnissen ableitet, ein weit besseres Verständnis erzielen als die

Digitized by Google

blosse Schilderung jetziger Zustände. Er kann, in Beschränkung auf das Wichtigste, die Geschicke der deutschen Landwirtschaft verdeutlichen, von den Jahrhunderten, als unter Aufteilung der Ackerflur sich überhaupt erst ein Bauernstand bildete, zu den Zeiten der Blüte des deutschen Bauernstandes und der Besiedelung des Ostens, denen wieder die Jahrhunderte des Drucks, der Bauernaufstände, der zunehmenden Hörigkeit folgten, und bis zur Bauernbefreiung und zur gegenwärtigen Bedrohung der einheimischen Getreideerzeugung durch die ausländische Einfuhr. Er kann in einfacher Weise schildern, wie sich der Mensch im Zeitalter der Eigenwirtschaft die Geräte selbst verfertigt, deren er bedarf, wie dann die Arbeitsteilung entsteht und das Handwerk, was das Wesen und der Zweck der Zünfte ist, wie später das Fabrikwesen, die Grossindustrie, zunächst unter schützender Beihilfe des Staates, entsteht, wie im neunzehnten Jahrhundert ein Arbeiterstand sich bildet, dessen eigenartige Verhältnisse ein Eingreifen des Staates, Arbeiterschutz und Arbeiterversicherung erfordern. Alle diese Dinge kann man dem vierzehnjährigen Durchschnittsschüler begreiflich machen, wenn man auf möglichste Veranschaulichung ausgeht, und wenn man auf der anderen Seite auch nicht zu viel Einzelangaben bringt, sondern die Hauptsachen genügend hervortreten lässt. Wieviel mehr aber darf man dem Schüler der höheren Klassen bieten! Wieviel eingehender kann man von Verfassungsformen, den Organen der Verwaltung, den Stufen der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung reden! Man wird die verschiedenen Auffassungen des Staats, die grossen Gegensätze von Individualismus und Sozialismus erörtern, man wird von Prohibitivsystem und Freihandel, von Gewerbezwang und Gewerbefreiheit, von Kapitalismus und Weltwirtschaft reden und Staatsfinanzen, Aussenhandel und ähnliches auch durch einige statistische Zahlen verdeutlichen. Man wird auch die moderne Sozialdemokratie kennzeichnen, geschichtlich einordnen und dem Schüler einige Gesichtspunkte zu ihrer Beurteilung mitgeben, die ebenso der Beobachtung des Wirtschaftslebens wie der sittlichen Natur des Menschen zu entnehmen sind.

Es sei noch einmal gesagt: vor Ueberspannung der Hoffnungen müssen wir uns hüten und dürfen dem jugendlichen Geist nicht abverlangen, dem Unterricht nicht zumuten, was

Digitized by Google

sie nicht zu leisten vermögen. Aber die wichtigsten Tatsachen unsers gegenwärtigen Staats- und Wirtschaftslebens zu beschreiben, sie geschichtlich abzuleiten und zu erläutern, den Schüler zur inneren Teilnahme an diesen Dingen und zum eigenen Nachdenken über sie anzuregen, das ist im Interesse der nationalen Erziehung unserer Jugend dringend zu wünschen und liegt auch durchaus im Bereich der Möglichkeit.

Digitized by Google

„Die ursprüngliche Heimat ist eine Mutter, die zweite eine Stiefmutter." Dieses volkstümliche Sprichwort kennzeichnet treffend das Wesen der Heimat. Wie das Kind von der Mutter die erste leibliche Nahrung empfängt, auf der sein körperliches Wachstum und Wohlbefinden ruht, so dankt es der Heimat die Grundlage für seine geistige Entwicklung: in den in der Heimat gewonnenen zahlreichen und tiefen Eindrücken wurzelt sein Innenleben. Diese Erstlingseindrücke sind bestimmend für die Bildung des Gefühlslebens. Nach der Liebe der Mutter sehnt sich das Kind in der Fremde, an das Herz der Mutter kehrt der müde Wanderer zurück. Nach der Heimat mit ihren Naturschönheiten und Kunstschätzen verzehrt sich Mignon in Sehnsucht, und wehmütig klingt des nach dem rauhen Norden verschlagenen Zigeuners Lied: „In die Heimat möcht' ich ziehen, in das Land voll Sonnenschein!"

Aber Reichtum und Schönheit und Ruhm gehören nicht zum Wesen der Heimat, sind nicht unerlässlich zur Erzeugung der Heimatliebe. Auch das äusserlich und innerlich arm und beschränkt erscheinende Jugendland findet unsere Zuneigung. Heine, dem man nicht allzuviel Liebe zur deutschen Heimat nachrühmt, bekennt einmal offen: „Heimlich sehnen wir uns oft nach den engen Dummheiten und Verkehrtheiten der Heimat", und von dem Dichter R. zur Megede lasen wir im vergangenen Jahr nicht ohne Rührung, dass er, der Todgeweihte, wie seine Schwester schreibt, aus dem sonnigen Italien eine „schreckliche 36stündige Reise" unternimmt, nur um seine Heimat in Ostpreussen, die er mit ihren bescheidenen Flachlandreizen über alles liebt, noch einmal zu sehen.

Für das Wesen der Heimat ist es also zunächst gleichgültig, woran sich die Erinnerung knüpft, ob an Sonnenschein und Marmortempel oder an Moor und Sand. Nicht gleichgültig aber ist, in welche inneren Beziehungen wir zu den Gegenständen und Personen und Einrichtungen der Heimat von Jugend an getreten sind. Diese Beziehungen müssen derart sein, dass sie in uns lebhafte Erinnerungsbilder erzeugen, die von nicht minder lebhaften Gefühlstönen begleitet sind. Letzteres wird besonders dann der Fall sein, wenn wir durch dauernden Umgang die einzelnen Erscheinungen der Heimat nicht nur gründlich kennen gelernt, sondern mit ihnen auch vieles erlebt haben,

Digitized by Google

etwa wie „Asmus Semper" in seinem „Jugendland". Dazu gehört aber vor allem eine ruhige, beschauliche, wenn auch dem flüchtigen Blick nach aussen hin nicht immer als „glücklich" erscheinende Jugendzeit.

Darum ist auch nicht immer der Ort, an dem wir geboren sind, schlechthin schon unsere Heimat. Das bedauernswerte Kind des Schaustellers, das von seinen ersten Erdentagen an nie an einem Ort so lange verweilt hat, um ihn näher kennen zu lernen und zu ihm in persönliche Beziehung treten zu können, hat keine Heimat trotz des behördlich ausgestellten Heimatscheines. Es wird diese innere Heimat auch später nicht finden, nicht finden können, da ihm die Hauptbedingungen hierfür fehlen: lebhafte Jugendeindrücke, zahlreiche Erlebnisse, gute und böse, gemütliche Regungen aller Art, die alle zu einer bestimmten Gegend mit ihrem fest umrissenen Inhalt in Beziehung stehen. Was ein solches Kind im besten Falle gewinnen kann — und leider geht das heutzutage bei der lebhaften Freizügigkeit vielen so —, das ist eine zweite Heimat, die der Stiefmutter gleicht. Ihrem Wirken fehlt das Beste, die herzliche Wärme und Kraft, die innige Zuneigung, die auf dem von der Natur geknüpften Bande ruht.

Aehnlich wird es dem armen Grosstadtkinde gehen, das den grössten Teil seiner Jugendjahre im engen Hinterhaus oder in der dumpfen Kellerwohnung zubringt und mit dem Getriebe der Strassen nur bekannt wird, wenn es seinen Weg durch diese zur Arbeit oder zum Betteln nimmt. Aehnlich aber ergeht es im Sinne unserer Betrachtung — und das ist das Bedeutsame an der Sache — auch dem Grosstadtkinde, das seine Jugendjahre zwar in Reichtum und Sorglosigkeit zubringt, aber von überbesorgten Eltern möglichst vor jeder Berührung mit der Aussenwelt bewahrt wird. Es lernt weder Wind und Wetter noch Blumen und Sonnenschein auf seine Art kennen, darf nach eigener Herzensregung weder mit Tieren noch mit Menschen Freundschaft schliessen. Verkümmert jenes im Geist und verödet sein Gemüt vorzeitig, so bleiben Herz und Sinn bei diesem nicht minder arm, denn es wird vorzeitig verzogen und unselbständig und verfällt unfehlbar entweder einer vornehmen Blasiertheit, oder es wird ein gewandter, aber hohler Schwätzer. Das Gemüt geht bei allen diesen Kindern nach der Seite der

Heimatliebe leer aus, denn ihnen allen fehlt eine Grundbedingung zu deren Entfaltung: die Freude an den Menschen der Umgebung, an den Tieren und Pflanzen der Natur, die Freude an dem Selbstgeschauten und Selbsterlebten. Und Heimatfreude ist eine unerlässliche Begleiterscheinung der Heimatliebe.

Ganz anders das Kind, welches zwar in einfachen, aber gesunden Verhältnissen seine Jugend verbringt. In der Familie tritt ihm die erste echte Liebe entgegen und erzeugt in dem kleinen Egoisten die erste Gegenliebe, die Grundlage für das so wichtige Mitgefühl. In der Nachbarschaft schliesst es die erste Freundschaft, auf der Strasse erhält es die ersten Begriffe vom Walten der Gemeinde. In Hof und Garten, Feld und Wald macht es eine Entdeckungsreise um die andere und bereichert mit kaum übersehbaren Wissensschätzen seinen Geist. Die Eindrücke und Kenntnisse, die das Kind den ersten Lebensjahren verdankt, sind — nach Comenius — wichtiger für sein inneres Werden als die in der Universitätszeit erworbenen. Sie sind nicht nur der Zahl, sondern auch ihrem inneren Werte nach bedeutsamer als der spätere Bildungszuwachs, weil ohne sie — psychologisch betrachtet — ein wertvoller Bildungszuwachs überhaupt nicht möglich ist. Möglich ist für den an heimatlichen Vorstellungen Armen wohl ein mit dem Gedächtnis angeeignetes Wortwissen, aber dieses ist zum grossen Teil nur ein Scheinwissen.

Und was wichtiger ist als der Reichtum an heimatlichen Vorstellungen, ist die Fülle an gemütlichem Innenleben, das aus der Heimat seine Nahrung zieht. Dieses beruht nicht sowohl auf der blossen Erfahrung, als vielmehr auf der Betätigung in der Heimat, auf einem vielgestaltigen Heimatleben, wie es sich in Familie und Gemeinde abspielt, wie es sich die Kleinen aber auch selbst schaffen. Letzteres bietet dem Kinde auch eine Fülle von Anreizen zum Wollen und Handeln. Der sinnig Angelegte unter den Kindern findet sich oft auf der Wiese oder in der Heide, wo er mit Blumen und Tieren Zwiesprache hält; der Romantiker sucht für seine Unternehmungen Höhlen und Ruinen der Heimat auf; der findige Kopf macht sich den Bach und den Wald nutzbar, der kleine Held führt seine Schar zu Kampf und Sieg ins Feld. In die Heimat verpflanzt das Kind die Erzählungen, die in Form von Märchen und Sagen aus dem Um-

Digitized by Google

gange mit den Erwachsenen an sein Ohr und Herz dringen, an Gestalten der Heimat lehnt es die Gestalten seiner lebendig waltenden Phantasie. Das Kind beseelt die Natur und verwebt mit ihr seine innersten Stimmungen, es überträgt auf seine Umgebung Gemütswerte eigenster Art. Und was mindestens ebenso wichtig ist, es empfängt solche auch wieder zurück. Und diese Wechselwirkung webt die feinen Fäden, die sich allmählich zwischen Kind und Heimat zu einem unzerreissbaren Bande verdichten und verstärken.

So wird in der Heimat der Grund gelegt zu des Kindes zukünftigem Sein und Wollen und Tun. Die hier gewonnenen starken Eindrücke bilden bei allem Wechsel des Innenlebens einen bleibenden Grundzug der sich nach und nach entwikkelnden Persönlichkeit. So ist die Heimat die Quelle der wertvollsten Güter für unsere innere Entwicklung: dem geistigen Wachstum schafft sie die unerlässliche feste Grundlage, das Gefühlsleben empfängt von ihr Wärme und Reichtum, der werdende Charakter durch Gewöhnung und freie Betätigung die ersten Richtlinien für seine spätere Gestaltung.

Die Heimat gewinnt aber noch an Bedeutung, wenn wir die Tatsache ins Auge fassen, dass in der Heimatliebe die Vaterlandsliebe wurzelt. Das Heimatgefühl entwickelt sich allmählich zur Liebe an der Eigenart des Volkes, dem wir angehören, und zur Liebe zu dem Staatswesen, das unsere Heimat in ihrer besonderen Art schützend und fördernd umfasst. Aus der Heimatliebe und Heimatfreude erwächst im Volke lebendig und kräftig die freudige Hingabe an das gemeinsame Vaterland. Indes doch mit einer Einschränkung.

Ebensowenig wie zur Erzeugung einer starken Heimatliebe die blosse Geburt an einem bestimmten Orte schon hinreicht, ebensowenig genügt die bloss politische Zugehörigkeit zu einem grossen Staatenverbande schon, dass aus der Heimatliebe unbedingt Vaterlandsliebe erblühe, wie das oft kurzweg angenommen wird. Der Pole, Däne, Elsässer, der Heimatliebe — den Begriff Heimat in dem hier verstandenen engeren Sinne genommen — fühlt, trägt nicht immer die gleiche Liebe zum deutschen Vaterlande im Herzen. Dagegen kann jemand zu diesem eine starke Neigung hegen, auch wenn seine Wiege ausserhalb der schwarz-weiss-roten Grenzpfähle gestanden hat. Die Heimatliebe

Digitized by Google

ist eben doch an wesentlich andere Bedingungen geknüpft, als die Vaterlandsliebe. Also: nicht immer führt die Heimatliebe zur Vaterlandsliebe — wenigstens im politischen Sinne nicht —, aber andererseits steht fest: ohne Heimatliebe keine rechte Vaterlandsliebe.

Diese Bedeutung der Heimat wird gerade heutzutage immer mehr erfasst. Das Heimische wird höher eingeschätzt als je zuvor. Ein Blick auf das öffentliche Leben beweist uns das. Die geschichtlichen und kulturellen Erinnerungen der Heimat werden eifrig erforscht und gesammelt; Ortsmuseen und örtliche Geschichtsvereine erstehen allerorten. Aus der Eigenart der Heimat schöpft der Romanschriftsteller und der Dramatiker, und der lyrische Dichter singt ihren Ruhm lauter als zuvor. Motive der Heimat verwendet der moderne Maler, der Architekt mit Vorliebe; die „Heimatkunst" wird sehr geschätzt. Vereinigungen wie der Bund „Heimatschutz", der Verein für „Volkskunst und Volkskunde", für „Denkmalspflege" u. a. suchen heimatliche Natur- und Kunstdenkmäler zu schützen und den Sinn für heimatliche Sitten und Gebräuche, für heimatliche Tracht und Bauart zu wecken und zu pflegen. Der Sozialpolitiker sucht der „Heimatflucht" aus wirtschaftlichen und ethischen Gründen zu steuern, und in den parlamentarischen Verhandlungen spielt die heimatliche Scholle, die „Heimatpolitik" eine bedeutende Rolle. Und alle diese Bestrebungen werden seitens der Regierungen unterstützt und gefördert. Hätten uns die psychologischen Erwägungen noch nicht überzeugt, so sind diese Erscheinungen Beweis genug für die Bedeutung, die der Heimat im Leben der Gegenwart sowohl für den Einzelnen als auch für das ganze Volk zukommt.

Aus dieser Bedeutung aber ergeben sich für Familie und Schule, die verantwortlich sind für die bestmögliche Ausnützung dieses wertvollen Gutes im Dienste der Erziehung und Bildung unserer Jugend, bedeutsame Aufgaben und Pflichten. Von diesen entbindet sie auch die Tatsache nicht, dass die Umwelt schon an sich, ohne unser Zutun, auf das Kind einen bildenden Einfluss ausübt; denn dieser Einfluss ist zufällig und kann in seiner Wirkung durch besondere Massnahmen geleitet und verstärkt werden. Von diesen soll im folgenden die Rede sein.

Digitized by Google

2 Heimatleben und Familie

Wohl handelt unsere Schrift von deutscher Schul-, nicht Familienerziehung. Auch ergibt sich bei aufmerksamem Lesen des vorstehenden Abschnittes für das Verhalten der Familie in bezug auf die Pflege des Heimatsinnes vieles von selbst. Wenn hier dennoch im besonderen auf das Verhältnis zwischen Familie und Heimatleben kurz eingegangen wird, so geschieht es in der Erwägung, dass die Berücksichtigung der Heimatpflege schon im vorschulpflichtigen Alter für kein anderes Gebiet der Schultätigkeit von so grosser Bedeutung ist, wie für die Pflege der Heimatkunde in der Schule.

Wir sahen, dass die Heimat nach zwei Hauptrichtungen für die Entwicklung des kindlichen Geistes von grundlegender Bedeutung ist: aus ihr schöpft der Intellekt die wichtigsten Elemente des Wissens, ihr dankt das Gemüt die wertvollsten Regungen und Stimmungen. Die Begründung und Bereicherung des Gedankenlebens beruht auf der Erfahrung, die das Kind in der Heimat sammelt, die Bildung und Vertiefung des Gefühlslebens auf der Art des Umganges, den es in der Heimat pflegt. Lassen sich die Begriffe Erfahrung und Umgang auch nicht streng sondern, so lassen sich durch sie doch die Beziehungen des Kindes zu den Dingen und Lebewesen der Heimat kurz und treffend kennzeichnen. Durch die Erfahrung suchen wir das Wesen der Dinge und ihr Verhalten zueinander zu erfassen, durch sie pflegen wir also vornehmlich das empirische und spekulative Interesse; durch den Umgang mit den Lebewesen nähren wir vor allem das Mitgefühl und den Gemeinsinn.

Wie soll nun die Familie die Heimat in den Dienst der Erfahrung und des Umganges stellen, um einer gesunden deutschen Schulerziehung kräftig vorzuarbeiten?

Die Erfahrung beginnt mit den ersten Lebenstagen; es ist darum durchaus nicht gleichgültig, wie sie seitens der Familie geleitet wird. Der Sinn für Farbe und Form, für Zahl und Klang kann von der ersten Zeit des erwachenden Bewusstseins an gepflegt, oder in schiefe Bahnen geleitet und vernachlässigt werden. Von hoher Bedeutung hierfür ist die Einrichtung der Kinderstube, die Auswahl der ersten Bilderbücher, des ersten Spielzeugs für die Kinder. Abgesehen von den maleri-

Digitized by Google

schen und künstlerischen Qualitäten sorge man dafür, dass auch Spielzeug und Bilderbuch — inhaltlich genommen — heimatlichen Charakter tragen. Man achte darauf, dass sich das Kind an seinem Spielzeug betätigen, also an ihm auch wirklich etwas erfahren kann. Nicht Kunstspielzeug, mit dem es wenig anfangen kann, sondern Werkzeuge und Rohstoffe einfachster Art und eine Ecke in Zimmer oder Hof, wo es nach Herzenslust „schaffen" kann, tun hier die allerbesten Dienste. Wichtig ist ferner, dass das Bilderbuch und die verschiedenen Bilderspiele und das Spielzeug nichts verfrühen und vorwegnehmen, sodass das vorschulpflichtige Kind wohl von Tigern und Palmen und Krokodilen als guten Bekannten spricht, aber daheim weder Maus noch Spatz noch Hasen anders kennt als eben auch von Bildern, dem Namen nach.

Das ist leider einer der Hauptschäden unserer häuslichen Bildung: sie ruht nicht auf der echten Anschauung, wie sie die Heimat bietet, sondern ist meist Wortwissen, das zwar gern angestaunt wird und dem Stolz vieler Eltern schmeichelt, dem Kinde aber durchaus ungesund ist, denn es tötet den Trieb nach Selbstbetätigung und lähmt vorzeitig die Phantasie. Welche Mühe gibt sich oft das Elternhaus, um dem Kinde die ersten Verschen und Gedichtchen beizubringen, mit denen es in der Gesellschaft prunken soll. Und je besser veranlagt das Kind ist, um so grösser ist die Gefahr für seine Verbildung. „Du kannst es doch", ist die häufige Entschuldigung der Eltern, wenn es nicht recht gehen will. „Du kennst es doch", hört man nicht sagen. Auf das Kennen der Dinge kommt aber viel mehr an als auf alles zungenfertige Können ohne reale, anschauliche, selbsterarbeitete Grundlage.

Diese kann nur erworben werden, wenn das Kind frühzeitig angeleitet wird, die Dinge und Erscheinungen der Heimat, besonders draussen in der freien Natur, richtig zu sehen und zu erfassen. Aber wie oft sieht man wohl den Vater oder die Mutter mit dem Kinde in Haus und Hof, in Flur und Wald, am Bach oder Teich sinnend verweilen, hier eine Pflanze betrachtend oder ein Tier in seinem Treiben beobachtend, dort dem Gesang der Vögel oder dem Rauschen des Baches lauschend? Sie werden immer seltener, die Mütter, die, das Kind auf dem Arm, hinaustreten in die blühende Pracht oder unter

Digitized by Google

die eisglitzernden Bäume des Gartens, die den Blick des Kindes wenden zu der farbenprächtigen Himmelsbrücke oder dem sternbesäeten Himmelsdom; immer seltener die Väter, denen es eine Lust ist, die Sonntagnachmittage mit ihren Kindern zu wandern zwischen Wiesen und Kornfeldern, zu lagern am Waldesrand oder Meeresstrand oder in der Heide, um die Kinder in kindlicher Weise mit den Schätzen und Schönheiten der Natur vertraut zu machen. Und doch ist keine Heimat so arm, dass sich in ihr nicht vieles zum Schauen und Nachdenken darböte. „Heimatland, sei es Moor und Strand, oder Fels und Sand: es ist daraus etwas zu gewinnen, wenn man's anschaut mit rechten Sinnen", sagt Johannes Trojan aus eigener Erfahrung. Aber das ist's ja: es fehlt das rechte Sinnen, es fehlt an Zeit und Stimmung und innerer Ruhe. So wenigstens lauten in der Regel die Ausflüchte moderner Menschen.

Und nicht viel anders ist es mit bezug auf die Pflege des Umganges in der Familie. Das ist insofern noch schlimmer, als die Erfahrung des Kindes durch den späteren Unterricht vielseitige Ergänzung findet, während das hinsichtlich des Umganges nicht in demselben Masse der Fall ist. Denn dieser wurzelt in einem reichen Erleben. Nun pflegt ja wohl die Schule durch verschiedene Veranstaltungen auch das „Schulleben", aber die Gelegenheit hierzu ist selten und infolge der Massenerziehung einerseits schwieriger, andererseits lange nicht so wirksam wie im eng begrenzten häuslichen Kreise. Darum sollten unsere Familien, soweit es nur in ihrer Macht steht, einen grossen Wert auf ein gesundes Heimatleben legen, ihm bei jeder Gelegenheit die erforderliche Beachtung schenken.

Und dieser Gelegenheiten gibt es viele. Zu ihnen gehört zunächst eine bestimmte Familienordnung, in die sich das Kind von frühe an zu fügen hat. Sie ist dann besonders wirksam, wenn sie sich auf altes Herkommen stützen kann. Vor diesem fühlt das einfache Kind immer eine gewisse Achtung. Diese äussere Ordnung wird nach und nach im Kinde zur festen Gewohnheit, zur Familiensitte, welche in den Jugenderinnerungen eine grosse Rolle spielt. Die Formen im Umgange mit Eltern, Geschwistern, Dienstboten des Hauses gehören hierher. Man lasse die Kinder ruhig teilnehmen an den Geschäften der Grossen und Erwachsenen, hier gibt es immer etwas zu sehen

Digitized by Google

und zu tun und zu erleben. Und das hier Gelernte haftet. Man denke nur immer wieder an die eigene Jugend zurück. Ein wichtiger Teil der Familiensitte ist ferner die Art, wie man die Feste feiert, die dem einzelnen Gliede der Familie gelten und die der Jahreslauf, das Leben der Gemeinde mit sich bringt. Vielfach wird über diese Seite des Familienlebens noch zu wenig nachgedacht. In wohlhabenden Familien leiden diese Familientage nicht selten unter einer ungesunden Prunksucht, unter einer Verfrühung sondergleichen, während ihnen in den Familien des Armen meist gar keine Beachtung geschenkt wird. Eins ist so unrichtig wie das andere. Nicht dadurch, dass am Weihnachtsabend die Tische die Geschenke selbst für die Kleinsten kaum fassen können, oder dass diese Kinder sich an ihrem Geburtstag im Mittelpunkte eines grossen Kreises geladener Gäste sehen, wird den Kindern wahrhaft gedient, sondern durch Einfachheit und vor allem durch Sinnigkeit. Der einfache „Lichtelkuchen", der einst die einzige Geburtstagsgabe bildete, die Sitte des „Jul-Klapp" zu Weihnachten, die Teilnahme an den Oster- und Sonnwendfeuern u. a. verschwinden immer mehr. Und doch sind sie es, die selbst das mühselige und freudlose Dasein in der Fremde zu verschönen und versöhnen imstande sind, wie das „Peter Moors Fahrt nach Südwest" so treffend dartut. Die Feste müssen mehr Eigenartiges, weniger Schablone zeigen. Sonst machen sie keinen rechten Eindruck, tragen wenig zur Bildung des Familiensinnes bei, und dieser erweist sich nicht fähig als Träger des Heimatsinnes. —

Auch der Umgang ausserhalb des Hauses sollte schon von früh auf mehr beachtet werden. Nicht als ob jeder Schritt des Kindes überwacht werden sollte. Gerade die selbständig erlebten Abenteuer im Haus und auf der Strasse, im Feld und im Wald bilden die schönsten heimatlichen Erinnerungen, an denen der Mensch bis ins hohe Alter hinein zehrt. Sie werden gesteigert, wenn sie im Kreise guter Kameraden erlebt worden sind. Diese dem Kinde zu geben, sollte eine sehr wichtige Angelegenheit der elterlichen Fürsorge im frühen Alter sein. Im freien Umgang mit Mensch und Tier und lebloser Natur knüpfen sich die ersten Freundschaften, hier werden in den heimatlichen Boden die ersten Wurzeln gesenkt, hier gewinnt der werdende Cha-

Digitized by Google

rakter manchen wichtigen Zug. Aber auch dieser Umgang sollte vom Elternhaus beachtet, mit feinem Takt erweitert und vertieft, die Achtung vor dem durch Menschengeist und Menschenfleiss Gewordenen, vor alten Sitten und Bräuchen leise angebahnt werden. Es sollte das alles geschehen unter dem unumstösslichen Grundsatz, alles zu tun, was dem Kinde die Heimat auf die Dauer lieb und wert macht, alles aber zu meiden, was geeignet ist, das Kind an seiner Heimat irre zu machen, sie ihm mit der Zeit gleichgültig oder gar abstossend erscheinen zu lassen. Dann wird die Familie auch am besten der Schule vorarbeiten, die sie in diesem Streben durch eine recht verstandene und behandelte Heimatkunde unterstützen will.

3 Heimatkunde und deutsche Schulerziehung

Noch vor hundert Jahren kannte unsere deutsche Schule keine Heimatkunde. Zwar haben schon die deutschen Philanthropen, angeregt durch Rousseau, der mit Nachdruck die Rückkehr vom toten Buchwissen zur lebendigen Wirklichkeit forderte, der Heimat als Ausgangspunkt für den Unterricht Beachtung geschenkt. Das Vorgehen Salzmanns, der von Schnepfental aus auf zahlreichen Wanderungen die Heimat mit seinen Schülern durchstreifte, um sie in möglichst allen ihren Verhältnissen zu erfassen und für den nachfolgenden Unterricht nutzbar zu machen, blieb aber vereinzelt. Erhalten hatte sich zunächst nur die Frage, wie für die Geographie der beste Ausgang zu schaffen sei. Sie ist von der deutschen Pädagogenwelt viel erörtert worden und das Ergebnis war zunächst, dass die Heimatkunde vor allem als Vorstufe der Erdkunde angesehen wurde, die Heimat also fast ausschliesslich unter dem geographischen Gesichtspunkt an die Schüler herangebracht worden ist. Diese Anschauung hat sich etwa ein halbes Jahrhundert lang gehalten. Heute fasst man den Begriff der Heimat und die Aufgaben der Heimatkunde weiter. Heute sieht die Schule in der Heimat nicht mehr bloss ein „geographisches Individuum", sondern, wie wir sahen, das Stück Erde mit seinen natürlichen und gewordenen Verhältnissen, welchem der Mensch die ersten nachhaltigen, stets von einem starken Gefühlston begleiteten Eindrücke verdankt, die bei allem Wechsel des Innen-

Digitized by Google

lebens einen bleibenden Grundzug seiner Individualität bilden. Ihren Begriff so weit zu fassen, wie es unser Reichskanzler erst vor kurzem tat, als er in einer Rede vor dem kolonialpolitischen Aktionskomitee in Berlin erklärte, dass „Heimat und Mutterland ein und dasselbe sind", empfiehlt sich für uns nicht. Denn auf der Begriffsbestimmung beruht die Feststellung der Aufgaben der Heimatkunde. Der letzten Fassung des Begriffes entspräche dann etwa das, was Professor Ziegler in seiner Münchener Rede gelegentlich der Lehrerversammlung im Jahre 1906 sagte: „Heimatkunde ist deutsche Geschichte und Volkskunde, deutsche Politik und Bürgerkunde, deutsche Literatur- und Kunstgeschichte, deutsche Sprache und heimatlicher Dialekt, deutsches Lied und deutscher Glaube." Das ist eine hohe Auffassung von der Heimatkunde, aber sie greift zu weit, indem sie sich mit dem Begriff der nationalen Bildung schlechthin deckt. Es dürfte der Eigenart der Heimatkunde mehr entsprechen, in obige Begriffsbestimmung ein Wort einzufügen und zu sagen: „Die Heimatkunde ist die Grundlage zur deutschen Geschichte und Volkskunde" usw., wobei wir allerdings die deutsche Landeskunde nicht vermissen möchten. Wir stecken die Grenzen der Heimat so weit, soweit die tatsächliche Erfahrung des Kindes reicht. Jedenfalls wird daran festzuhalten sein, dass die Heimatkunde einmal alle Gebiete des heimischen Natur- und Menschenlebens zu berücksichtigen hat, die für die spätere geistige Bildung im Sinne einer kräftigen deutschen Erziehung von Bedeutung sind, dann aber, dass sie diese heimatlichen Bildungselemente da an die Schüler heranbringt, wo sie, psychologisch betrachtet, die bestmögliche Verwertung finden können, dass also ein Teil des Unterrichts heimatkundlichen Charakter von den Elementarklassen bis zu den Abschlussklassen der höheren Schulen tragen muss. Wie das zu geschehen hat, kann hier naturgemäss nur im Umriss gezeigt werden.

Mit dem Eintritt des Kindes in die Schule beginnt die Zeit, da die in der Heimat erworbenen Vorstellungen geklärt, geordnet und ergänzt werden sollen. Der Unterricht der Elementarstufe sollte in der Hauptsache nur heimatkundlichen Charakter haben. Dazu gehört vor allem, dass der Sachunterricht einen breiteren Raum einnimmt, dass die Formalien, wie Lesen, Schreiben, Rechnen besonders im ersten Schuljahr mehr zurück-

Digitized by Google

treten. Dazu gehört ferner, dass der Sachunterricht weniger auf das Wort und das Bild, als vielmehr auf die Dinge der Heimat selbst gegründet wird. Und diese muss das Kind nicht nur durch den Lehrer kennen lernen; an ihnen muss es sich auch möglichst vielseitig betätigen. Darum muss der Unterricht noch weit mehr, als das bis jetzt geschieht, ins Freie verlegt werden. Nicht als ob schon von den Schulanfängern die Naturdinge im einzelnen aufs genaueste erfasst werden sollten. Es genügt für diese Zeit eine mehr poetische, phantasiemässige Erfassung der Heimat, die sie, wie schon oben berührt, zum Schauplatz der an die Kinder herantretenden Märchen und Sagen und Erzählungen aller Art macht. Es kommt vor allem darauf an, dass die Kinder das Gefühl gewinnen, dass sie die Schule nicht von ihrer bisherigen Umwelt trennen will, sondern dieser Beachtung schenkt und sie wert hält als eine unerschöpfliche Vorratskammer für Güter aller Art.

Sobald das Fassungsvermögen der Kleinen reifer wird, wird die Heimat — zunächst die engste — planmässig durchwandert, um sie für die verschiedensten Zweige des Wissens auszubeuten. Am einfachsten gestaltet sich das hinsichtlich der erdkundlichen und naturkundlichen Seite der Heimat. Die Heimat als Schauplatz des menschlichen Lebens drängt sich der Betrachtung förmlich auf. Die Schule hat nur darauf Bedacht zu nehmen, dass diese Betrachtung schrittweise erfolgt und aus ihr wertvolle Stoffe für das spätere Erfassen anderer Erdräume und das stete Vergleichen mit fremden Ländern erfolgen kann. Dem Durcharbeiten der einzelnen charakteristischen Teile folgt nach etwa zwei Jahren eine abschliessende Zusammenfassung des Gesamtbildes der engsten Heimat, und die Folge davon ist, dass die Kinder nicht nur eine klare Vorstellung von ihrer Heimat haben, sondern dass diese in ihrem späteren Alter, besonders in der Fremde, ein ebenso klares Erinnerungsbild auslöst, das an sich schon geeignet ist, Lustgefühle zu erwecken. Denn es ist unschwer die Probe auf die Behauptung zu machen, dass wir uns am liebsten der Teile der Heimat erinnern, die wir aus eigener vielfacher Erfahrung am besten kennen, die später ohne Schwierigkeit vor unser inneres Auge treten. Diese Freude an der Heimat wird noch erhöht, wenn in späteren Schuljahren auf Wanderungen und Schul-

Digitized by Google

reisen das Heimatbild nicht nur erweitert wird, sondern die Schüler auch Anleitung erhalten, in ihm die landschaftliche Eigenart und Schönheit zu suchen und zu geniessen.

Im einzelnen wird dieses Bestreben unterstützt durch die eingehende Würdigung der naturkundlichen Gegenstände der Heimat. Auch hier wird es in erster Linie darauf ankommen, durch Schaffung klarer Vorstellungen die werdende Jugend zu befähigen, den heimischen Erscheinungen der Natur jederzeit mit Verständnis zu begegnen. Auch die heimatliche Naturkunde wird naturgemäss auf allen Stufen des Unterrichtes zu betreiben sein, denn wenn auf den unteren Stufen wohl heimische Pflanzen und Tiere in ihrer Erscheinung und in ihrem äusseren Leben dem Verständnisse der Kinder nahe gebracht werden können, so sind die tieferen biologischen und teleologischen Beziehungen der heimischen Flora und Fauna, besonders aber die geologischen Verhältnisse der Heimat nur von reiferen Schülern zu verstehen. Führt doch selbst der Dozent der Hochschule seine Hörer auf Grund heimischer Verhältnisse in die Tiefen der Wissenschaft ein. Auch die naturkundliche Seite der Heimat muss nach ihrer Reichhaltigkeit und Schönheit unseren Schülern so nahe gebracht werden, dass sie nicht nur im Wissen sondern auch im Gemüt der deutschen Jugend tief wurzelt. Dazu sind allerdings Urteile wie: „Indien ist die Heimat der Kokospalme; kein Baum unserer Heimat gleicht ihr an Schönheit", wie sie sich in deutschen Lehrbüchern heute noch finden, wenig geeignet. Gewiss sollen wir uns vor einseitiger Lobhudelei deutscher Verhältnisse und vor ungerechter Behandlung des Auslandes wohl hüten. Aber noch mehr sollen wir uns vor Urteilen hüten, die einer übertriebenen Wertschätzung des Fremdländischen entstammen. Der echte Deutsche freut sich der Palmen, in deren Schatten er vorübergehend wandeln darf, aber mit Sehnsucht denkt er bei aller Pracht des deutschen Waldes, der deutschen Natur.

„Die Myrten und Cypressen,
der Griechentempel Pracht,
du machst sie mich vergessen
harzduft'ge Waldesnacht"

singt der Thüringer Baumbach am südlichen Seegestade. Unsere Heimatkunde, unsere Vaterlandskunde sollten von ihm lernen.

Digitized by Google

Das gilt aber noch mehr von der geschichtlichen, der kulturellen Seite der Heimat. Sie findet in jüngster Zeit zwar gebührende Beachtung, es sollte das aber noch weit mehr der Fall sein. Wie viele Denkmäler deutschen Strebens, deutscher Sitte, deutschen Ringens und Schaffens, deutscher Tugenden und deutscher Fehler birgt jede „Heimat", wenn man sie anschaut mit „rechten Sinnen". Von der Ruine auf steiler Bergeshöhe, von den Resten alter Dome und Klöster, von moosbewachsenen Grab- und Denksteinen ist das leicht zu verstehen. Sie finden heute auch vielfach die erforderliche Würdigung. Seltener ist das schon mit dem Anteil der Heimat an der Geschichte, wie er sich aus vergilbten Büchern und Urkunden, aus alten Flur- und Strassennamen, aus Volksfesten und allerhand Stiftungen in der Gemeinde ergibt. Sie zu sammeln und zu ordnen und an der passendsten Stelle im deutschen Geschichtsunterricht zum Ausgang oder zur Grundlage allgemein vaterländischer Ereignisse und Zustände zu nehmen, ist schwieriger.

Noch mehr ist das der Fall bei der Einführung in heimische Sprach- und Kunstformen, in die gewordenen Verhältnisse von Gewerbe und Handel, in die religiöse und soziale und politische Gestaltung der Heimat. Jedes dieser Gebiete erforderte eine Abhandlung für sich, in der zu zeigen wäre, wie und wo und wann der Unterricht an diese wichtigen Stoffe heranzutreten hat. Hier soll nur betont werden, dass die Heimatkunde im Sinne einer gesunden deutschen Schulerziehung nur dann arbeitet, wenn sie diesen Stoffen der Heimat ernste und dauernde Beachtung bis zu der abschliessenden Schulbildung hin schenkt. Hiervon sind auch die Berufsschulen nicht ausgenommen; auch sie werden mit grossem Nutzen von den Verhältnissen der Heimat ausgehen, ihre Schüler in diese gründlich einführen. Denn nur so kann sich der Heimatsinn bilden und stärken, aus dem sich das Verständnis für das Gesamtleben der Gemeinschaft entwickelt.

Es ist ausgeschlossen, hier auf die schulmässige Behandlung der Heimatkunde näher einzugehen; diesbezüglich müssen wir auf die betreffende reichhaltige Literatur verweisen. Was hier gezeigt werden sollte, war die Tatsache, dass unsere Heimat eine Fülle sehr wertvoller Bildungsstoffe birgt, die im

Digitized by Google

Interesse einer gesunden deutschen Erziehung eine sorgfältige Bearbeitung und Verwertung im Unterrichte erfahren müssen. Schon die kurzen Andeutungen werden dargetan haben, dass das mit Rücksicht auf die Eigenart der heimatlichen Stoffe, der Unterrichtsfächer, der Schüler nur an der Hand eines vorher genau durchdachten und festgelegten Planes geschehen kann. Dazu gehört zunächst eine gründliche Kenntnis der Heimat. Noch wird nicht überall die Bedeutung der Heimat so gewertet, wie beispielsweise im Herzogtum Meiningen, wo jeder Lehramtskandidat der Volksschule nachzuweisen hat, dass er die Heimat seiner Schulkinder aus eigener Erfahrung kennt, und wo jede Schule ohne Ausnahme die in Frage kommenden heimatlichen Verhältnisse auf Grund von Fragebogen genau zu verzeichnen hat, um sie im Unterricht entsprechend zu verwerten; noch ist das freie Interesse nicht überall so lebendig wie im Regierungsbezirk Lüneburg, wo sämtliche freien Lehrervereine im vergangenen Jahre je einen Ausschuss zur Erforschung der engeren Heimat und zur Pflege der Heimatkunde eingesetzt haben. Das sind erfreuliche Anzeichen, wie stark die Bewegung auf diesem Gebiete des Unterrichts- und Erziehungswesens ist. Aber viel ist noch zu tun, bis es so weit kommt, dass unsere deutsche Jugend den Mikrokosmos der eigenen Heimat bis in seine verborgenen Tiefen kennt und ihn mit Liebe und Ehrfurcht umgibt wie ein teures Vermächtnis der Eltern. Ist es erst so weit, dass das heranwachsende Geschlecht sich mit tausend Fäden an seine Heimat geknüpft fühlt, dann werden auch alle Anfechtungen und Stürme dem nationalen Empfinden, Denken und Wollen nichts anhaben können.

Digitized by Google

Nutzen des Zeichnens

Ein Mensch, der sich zeichnerisch nicht ausdrücken könne, sei ebensowenig gebildet, wie der, der das nicht schriftlich vermöge. Es müsse dafür gesorgt werden, dass ein einfacher Gegenstand aus dem Kopfe in verschiedenen An- und Aufsichten perspektivisch vorgestellt und dargestellt werden könne. Denn Zeichnen sei das Rechenschaftgeben von der Vorstellung, die man von plastischen Dingen habe (Cornelius Gurlitt). Gedanken ohne Anschauung könnten unter günstigen Umständen wohl ein Wissen sein — was aber auch nicht immer der Fall sei. Das Können aber — und darauf komme es an und kam es immer an — vermöge viel mehr aufzubauen auf Gedanken und Anschauung oder auf gedanklich verarbeiteter Anschauung (Gravelius). Es gäbe kaum einen Beruf, dessen Angehörige nicht einmal in die Lage kommen könnten, Gesehenes in einer Skizze festzuhalten (Bücher). Bildung sei ohne Schärfung des Auges und der Sinne für die Wahrnehmung der äusseren Objekte gar nicht zu denken (Eulenburg). Auch die Technik erfordere das Zeichnen als notwendiges Bildungsmittel. Die beste Beschreibung einer Maschine sei ihre Zeichnung (Esche). Die Fähigkeit, richtig zu sehen, sei von höchster Bedeutung dafür, selbst reichstes Wissen produktiv werden zu lassen (Howard). Für Naturforscher und Aerzte sei das Zeichnen unentbehrlich (Curschmann). Auch die medizinische Fakultät der Universität Leipzig spricht sich dahin aus, dass für die Mediziner die Fähigkeit zu beobachten und das Beobachtete im Bilde festhalten zu können eine unentbehrliche Voraussetzung sei.

Gegenwärtige Bedeutung des Zeichnens

Diese Urteile beweisen, dass die wissenschaftliche Forschung und ihre technische Verwertung der Fähigkeiten bedürfen, die an das Auge gebunden sind und die durch Uebung des Zeichnens entwickelt werden. Nicht nur die bildende Kunst wendet sich an das Auge, ruft Anschauungen hervor und fordert sie. Auch die Wissenschaft kann ohne Anschauung nicht bestehen; die Beobachtung und Beschreibung der Sinnenwelt ist auf die Arbeit des Auges begründet.

Die „Zeichnung" als sichtbares Bild der Anschauung hat

Digitized by Google

einzigartige Bedeutung erhalten. „Erscheinungsformen und Bewegungen im dreidimensionalen Raum werden auf die zweidimensionale Ebene gefesselt — und dies ist das einzige Mittel, um sich dieselben dauernd einzuprägen und in freier Art darüber zu verfügen." (Fr. v. Tiersch.)

Der Umfang der Natur-, Welt- und Menschenkenntnis, welche die Kunst durch Zeichnung ausdrückt und dadurch für uns verwertbar macht, ist mit dem Aufstieg der Wissenschaft und Technik unmessbar gewachsen. In dem Masse, wie die Sprache vergeistigt wurde, ist die Zeichnung, die Vorstellungen fürs Auge darstellt und so überliefert, zu einem Werkzeuge geworden, das sich der verfeinerten Wahrnehmung des Konkreten vor unserm Blicke und seiner geistigen Auffassung stets aufs neue anpasst. Als ein geistiges Verfahren übertrifft sie jede an mechanische Prozesse geknüpfte Wiedergabe. Sie bezeichnet, veranschaulicht und verdeutlicht da, wo die Sprache mit ihren Mitteln versagt.

Anschauungsunterricht

Aus der Praxis dieser Entwicklung musste der Schule die Aufgabe zuwachsen, nicht bloss durch Sprache, sondern daneben durch Zeichnen zu bilden.

Aber es hat eines Jahrhunderts bedurft, um die Empfindung zur Einsicht zu bringen, dass neben den Sprachen auch das Zeichnen Wert habe für die der Schule gestellte Aufgabe, Kräfte zu wecken und zu bilden. Freilich hat sie den Satz, die Anschauung sei das Prinzip, d. i. der Anfang all ihrer Arbeit, an die Spitze der Grundsätze gestellt, die ihre Tätigkeit leiten. Aber ehe sie begriff, dass ein sogenannter Anschauungsunterricht und ein „Zeichnen nach Vorlagen" mit dem Anschauen und Zeichnen, auf die das Kind triebmässig eingestellt ist, nichts zu tun haben, waren erst die Anstösse jener oben beschriebenen Entwicklung nötig und die Erkenntnis, dass jenes schulmässige Verfahren der „Anschauung" den Verfall des Anschauungsvermögens, der überall konstatiert wurde, nicht hatte aufhalten können. Es zeigte sich, dass die Anschauungen und „Vorlagen", die man durch Unterricht übermitteln wollte, der Selbsttätigkeit, der Erfindungsgabe und der Einbildungskraft des Kindes nicht die Aufgaben geboten hatten, die zum

Digitized by Google

Anschauen den Anstoss geben. Man gab dem Kinde die Anschauungen und die Zeichenvorlagen, aber es erwarb sie nicht durch eigene Arbeit. Anschauungen aufnehmen und sich Anschauungen erwerben sind im Grunde verschiedene Tätigkeiten.

Anschauungserwerb

Erst während des letzten Jahrzehnts kommt die Ansicht zur Geltung, das Kind könne Anschauungen nur selbsttätig erwerben, indem es seine Vorstellungen durch beobachtete Sinnesdaten, die es aus der Umwelt aufnimmt, zur Anschauung entwickelt, wenn es diese sichtbar vor seinem Auge — schwarz auf weiss — mit der Hand zum Bilde gestaltet, oder wenn es sie aus einem bildsamen Stoffe plastisch darstellt, wie durch Modellieren oder durch handwerkliche Arbeit überhaupt. Die Zeichnung, das Tonmodell, der von der Hand aus Holz oder Metall gebildete Gegenstand verkörpert die Vorstellung als Anschauung, die dann vor dem Auge lebt. Wer als Forscher, Künstler oder Handwerker diese „Arbeit" erfahren hat, wurde zum Zeugen für diese neue Ansicht, die mit der Forderung nach einem „naturgemässen" Betriebe des Zeichnens, Modellierens und der Handarbeit innerhalb der Schule Boden zu fassen suchte.

Man sah nun zunächst ein, dass der bisherige Weg, Anschauungen zu geben und durch Wort oder Bild oder Modell zu übermitteln, die Kraft eigener Anschauung nicht treffe, wenn das Kind nicht zuvor „gelernt" habe, sich für seine Anschauung das Wort oder das Bild oder das Modell zu schaffen. Dass nur, insoweit diese Arbeit vorher erledigt sei, jene eigene Kraft an dem überlieferten Anschauungsvorrat gebildet werden könne.

Einfluss des Zeichnens auf die Bildung geistiger Kräfte

Denn Bilden bedeutet: Kräfte in ihrem Werden formen. Um ein Werdendes, das einem Geistigen dient, handelt es sich bei jeder Darstellung. Der Prozess, der zur Herstellung der Zeichnung, des Modells oder des fertigen Gegenstandes führt, ist nur die äussere, sichtbare Projektion eines innerhalb der Vorstellung selbst verlaufenden Vorganges, der sie zur Klar-

Digitized by Google

heit und Bestimmtheit der Anschauung steigert. Nur durch diese Uebersetzung des Inwendigen, Subjektiven, Geistigen, in ein Auswendiges, Sichtbares, Objektives mittels Hand und Auge kann die „potentielle" Energie der Vorstellung in Vorstellungsarbeit und so für das Auge in Anschauung verwandelt werden. Daher beanspruchen die vom Kinde zu entwerfende Zeichnung, das herzustellende Modell oder der angefertigte Gegenstand nicht nur seine Vorstellungen überhaupt, sondern auch seine Beobachtung, die das Sinnesmaterial für den Ausdruck herbeischafft, und seine schöpferische Phantasie — welche die Form vorhersieht und gestaltet — mit andern Worten: die elementaren Tätigkeiten alles Geisteslebens werden dadurch hervorgerufen, angespannt und durch die Lösung der gestellten Aufgaben zur Entfaltung gebracht.

Diese Auffassung von der bildenden Einwirkung des Zeichnens, des Modellierens und der Handarbeit hat sich gegenwärtig durchgesetzt und ist zunächst in den neuen Lehranweisungen für den Zeichenunterricht zum Ausdruck gekommen. Die prinzipielle Bedeutung dieser Auffassung für die gesamte Arbeit in der Schule steht noch zur Erörterung, und sie wird erst dann zur praktischen Wirkung kommen, wenn die Schule sich den starken Bedürfnissen und den notwendigen Tendenzen unseres nationalen Lebens, dem sie dient, angepasst haben wird.

Erlebte Anschauung einst und jetzt

Ausserhalb der Schule wirkende Ursachen werden dazu drängen, dass der Anschauung ihr Recht werde.

Unzweifelhaft fordert unsere vom lebhaftesten Kulturgefühl bewegte Generation mehr erlebte Anschauung. Um den weiten Gesichtskreis, welchen die Gegenwart vor jedem ausbreitet, zu überblicken, gebrauchen wir nicht allein gesunde Augen. Wir müssen sehen lernen mit der uns eigentümlichen produktiven Begabung, damit wir durch die Beobachtung, wenn das Auge das Wirkliche um uns betrachtet, das für uns gewinnen, was das Sehen wertvoll macht.

Frühere Zeiten forderten weniger. Der Einzelne hatte ohne Zweifel ehemals, da einfache und andersartige politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge ihm Dasein und Arbeit bestimmten, mehr Anschauungen, die selbst

Digitized by Google

erworben wurden, und was sein geistiges Leben umfasste, war daraus erwachsen. Näher der Natur, in den heimatlichen Kreisen eines engeren Vaterlandes und mehr an die Scholle gebunden unter dem Einflusse weniger Menschen und im Umgange mit vertrauten Büchern und Bildern verlief das Leben unter gewohnten Kulturbedingungen vor dem Auge einfacher, gleichmässiger, und in deutlichen, leicht wahrnehmbaren Linien wurde es dem Blicke begreiflich; sein Sinn lebte in jeder Erscheinung, die das Auge traf.

Wie anders heute! Welchen Umschwung hat das letzte Jahrhundert unserm Augenleben gegeben! Wo auch das Dasein des Geringsten an die Stellung unseres Volkes in der Welt geknüpft ist! In sich stets erneuernder Fülle und Mannigfaltigkeit drängt sich der Reichtum der Erscheinungen vor unsern Blick. Im unaufhaltsamen Getriebe der Geschäfte findet unser Geist selten noch den ruhigen Sinn, der ihn zur Anschauung sammelt. Unter dem Wechsel der Bilder, die in Buch und Zeitschrift uns Anschauung geben möchten, gehen wir der Energie verlustig, die zum eigenen Anschauen treibt, und damit der lebendigen Beziehung zur Umwelt, welche das Auge vermittelt. Beruf und Tagewerk schalten immer mehr die Anschauung aus.

Neue Aufgaben für die Schule

Auch die Schule ist in den Gang dieser Entwicklung hineingerissen. Ausser den herkömmlichen Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens übermittelt sie dem Ungebildeten neben der Sprache das Wissen zur Orientierung und zum Fortkommen in einer Welt, die seine Kräfte gebraucht. Zum eigenen Anschauen aber treibt sie den Schüler nicht. Führerlos steht er den „Erscheinungen" und damit dem Wesen der Menschen und Dinge gegenüber, die sich darin kundgeben, und wo er urteilen und wählen muss, sieht sein Auge nicht, weil er keine Anschauungen erwerben konnte, die Wert und Bedeutung des Wirklichen, das ihn umgibt, spiegeln.

Anschauungsarmut

Nirgend offenbart sich das verkümmerte Anschauen dann schlagender als in der kunstlosen Art und Weise, wie wir

Digitized by Google

die Dinge, die unserm Gebrauch dienen, betrachten, wie wir die entscheidenden Vorgänge unseres Daseins gestalten. Anschauungsarmut und ausgeprägte Eigenart gehen nicht miteinander.

Vorherrschaft des Begrifflichen

Alles führte so dazu, unsere Anschauungskraft zu schwächen. Wir besitzen fast nur allgemeine Vorstellungen von den Dingen, die uns umgeben. Schon Taine hat auf die Nachteile, die aus einer nur begrifflichen Erkenntnis des Wirklichen entstehen, aufmerksam gemacht. Man spreche, sagt er, das Wort „Baum" vor einem gebildeten Menschen aus; er weiss, dass es sich nicht um einen „Hund" oder ein „Möbel" handelt; er ordnet das Wort „Baum" in eins der etikettierten Schubfächer ein, die er im Kopfe hat; er tut das, was wir heutzutage begreifen nennen. — Unsere wissenschaftliche Kultur hat unsere Vorstellungsbilder zugunsten der Begriffe und Ideen verwischt. Der Geist geriet immer mehr in den Strom des abstrakten Denkens, und dies ward die vorherrschende geistige Tätigkeit. — Unsere Lektüre und unsere Studien haben unsern Geist mit abstrakten Zeichen gefüllt, und unsere vorschriftsmässigen Denkgewohnheiten führen uns logisch von einem zum andern. —

Die Schule gehorchte dem Zwange der gleichen Entwicklung, wenn sie ihre „Methodik" darauf einstellte, dem Schüler neben den Sprachen die Elemente der Wissenschaften zu eigen zu machen und jene Art zu denken in ihm zu erzeugen, die für die Wissenschaft „reif" macht. Auch die Volksschule pflegte die „Realien" im Sinne dieses Wissens. Der Zeichenunterricht kam erst während der letzten Jahrzehnte dazu; aber auch er gab zum Anschauen der lebenden Natur und der Umgebung keinen Antrieb, sondern erschöpfte seine Aufgabe hauptsächlich in mathematischen und ornamentalen Nachbildungen und Entwürfen. Während eine schnell aufblühende Lehrmittelindustrie zahlreiche „Veranschaulichungsmittel" für die Schule erfand und herstellte, wurde die Einführung des Handarbeitsunterrichts abgelehnt und die Aufnahme des Modellierens in den Unterricht kaum versucht.

Digitized by Google

Reformen

Die Umkehr in der Auffassung dieser Sachlage trat mit der Jahrhundertwende ein. Es wirkten viele Ursachen zusammen. Von den Vertretern der naturwissenschaftlichen Forschung wurde eine Vorbildung gefordert, die den Schüler zu selbstständiger und selbsttätiger Beobachtung und Untersuchung der Dinge und des gesetzmässigen Verlaufs der Naturerscheinungen anleitet. Der Deutsche Verein für Knabenhandarbeit verstand es, seine aus nationalen und wirtschaftlichen Motiven hergeleiteten Bestrebungen durch geschickt geleitete Versuche pädagogisch zu rechtfertigen. Die Mathematiker und Techniker drängten gegenüber dem einseitig auf Sprachen bedachten Unterricht auf vermehrte Uebung des räumlichen Vorstellens und räumlichen Denkens.

Die Kunsterziehungstage zu Dresden, Weimar und Hamburg gaben den Gedanken Ausdruck, die auf eine künstlerische Erziehung der deutschen Jugend gerichtet waren, hervorgerufen durch die mit der Renaissance unseres Geisteslebens aufkommende neue künstlerische Kultur. Diese und andere Strömungen bewirkten, dass die seit langem bestehende äussere Schulreform allmählich im Sinne einer inneren Schulreform erfasst und in Angriff genommen wurde.

Worauf es hier zunächst ankommt, ist die Konstatierung der Tatsache, dass diese innere Schulreform jegliche Bildung wieder auf die Anschauung gründen wird, die der Schüler selbständig und selbsttätig erwerben muss, und dass die drei naturgemässen Mittel dafür sein werden: Zeichnen, Modellieren und Handarbeit.

Das neue Ziel

Für den Zeichenunterricht beginnt damit ein entscheidender Fortschritt; er wird, soweit die allgemein-bildende Schule in Betracht kommt, wieder auf die praktischen Grundlagen verwiesen, auf die das Zeichnen in der Arbeit des Künstlers, des Forschers, des werktätigen Menschen überhaupt gestellt ist, nämlich die Vorstellung, die man von einer Sache hat, auf einer Fläche anschaulich abzubilden. Der Schüler soll lernen, selbstständig die Natur und die Gegenstände seiner Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach

Digitized by Google

und klar darzustellen. So wurde das Ziel auf dem Kunsterziehungstage zu Dresden 1901 formuliert und auf dem Zweiten Internationalen Kongress zur Förderung des Zeichenunterrichtes in Bern 1904 als pädagogisch und künstlerisch zweckmässig anerkannt.

Zeichnen als Ausdruck

Der Fortschritt liegt darin, dass der zeichnende Schüler auf die Beobachtung gewiesen wird, nicht zum Zwecke der Nachahmung, sondern der freien Darstellung. Damit ist das Wesentliche für die Anschauung, die er sich erwerben soll, gegeben. Er soll nicht nachahmen. Der Nachahmer ist an das Vorbild gebunden. Wer das vorgezeichnete A z. B. nachahmt, wird nie ein besseres A machen lernen. Das Wesen der Zeichnung aber steckt im geistigen Ausdruck, den ich gebe. Hier kann das Kind mit seinen Kräften einsetzen. Denn die Zeichnung ist nicht eine Abspiegelung des Eindrucks, sondern zeigt wie jeder Ausdruck in ihrem Gepräge die Spuren und Furchen geistiger Arbeit und angewandter Begabung. Durch unsere Forderungen an die Zeichnung können wir daher nicht bloss die Deutlichkeit und Klarheit des Eindrucks bestimmen, sondern wir beeinflussen durch sie auch die Tätigkeit und Leistung des Geistes.

Der Schüler soll daher durch Zeichnen Ausdruck gewinnen. Wie weit er dessen fähig ist, wird von der „Reife" des Geistes abhängen, der zum Ausdrucke drängt. Die Kraft und Fülle des Ausdruckes wird so verschieden sein wie das geistige Vermögen, das der Einzelne anwenden kann. Das wird sich einerseits in der Auswahl und Deutung der beobachteten Sinnesdaten offenbaren, die dem Wirklichen in der Zeichnung die Form geben sollen, andererseits aber in dem Aufbau der Form selbst und in dem „inwendigen Leben", das sie umfasst und offenbar macht. Besonders dann, wenn dem Kinde die Farbe in die Hand gegeben wird, sodass es den Reiz des Ausdrucks und die Freude daran durch die Verwertung der Farbe erhöhen kann.

Untersuchungen über Kinderzeichnungen

Wie das unbeeinflusste Kind für sich diesen graphischen Ausdruck neben dem sprachlichen entwickelt, das haben die

Digitized by Google

Forschungen über Kinderzeichnungen deutlich gezeigt. Besonders die Untersuchungen G. Kerschensteiners über die Zeichnungen Münchener Schulkinder beweisen schlagend, dass das Kind auf seine Art den Weg wiederholt, auf dem die Menschheit zum zeichnerischen Ausdruck vorgedrungen ist. Von einer anfangs rein schematischen Darstellung gelangt es zu einer Zeichnung, worin das Erscheinungs- und Formgemässe immer mehr überwiegt. Im zehnten Lebensjahr hat sich bereits bei fast 50 Prozent aller Knaben ein deutliches Gefühl für den perspektivischen Ausdruck entwickelt. (Bei den Mädchen erst im 13. Lebensjahr.) Die Differenzierung der zeichnerischen Ausdrucksfähigkeit ist bei Kindern bis zum achten Lebensjahre nicht beträchtlich, wächst aber von da ab bis zum 14. Lebensjahre sehr bedeutend. „Kaum jemals hat", sagt Kerschensteiner, „eine Untersuchung ein so helles Licht auf die Begabungsunterschiede der Schüler einer Klasse geworfen wie diese." Kerschensteiner hat daraus die praktischen Folgerungen für die Gestaltung des Münchener Zeichenlehrplans und für die Reorganisation des Münchener Schulwesens gezogen.

Dem Kinde ist nun der Weg — soweit Zeichnen gefordert wird — frei gemacht. Die geordnete Reihenfolge der Zeichnungen, die es während seiner Schulzeit selbst herstellt, wird ihm zum sichtbaren Zeugnis werden für ein geistiges Verfahren des Anschauungserwerbs, das sich auch für sein späteres Leben fruchtbar erweisen wird. Wenn es den Zeichenstift nicht zur Hand hat, wird es doch die Dinge so ansehen, als ob es sie zeichnen will. Damit ist für seine Bildung etwas Wichtiges geleistet. Frei streben seine anschauenden Kräfte dem Wirklichen entgegen, das nun als ein „Wirkendes" alle Reize auslöst, die wir unter dem „Leben" der Form begreifen.

Modellieren

Ausser dem Zeichnen bedarf das Kind für eine lebendige Erfassung der Wirklichkeit des Modellierens und der Werkarbeit. Fürs Modellieren fehlen bis auf einzelne Versuche noch

*) Georg Kerschensteiner: Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Carl Gerber, München.
Siegfried Levinstein: Kinderzeichnungen. Leipzig, R. Voigtländer.
Corrado Ricci: Kinderkunst. Leipzig, R. Voigtländer.

Digitized by Google

alle Erfahrungen. Wie es schulmässig betrieben werden kann, dafür werden die Wege, die der Zeichenunterricht gegangen ist, die Richtung weisen. Wir werden erst zu Resultaten gelangen, wenn dem Lehrer das Modellieren so vertraut wird, wie wir es beim Zeichnen jetzt in den Anfängen erleben. Was für die Gegenwart erstrebt wird, ist zunächst auf den Lehrer gerichtet, dass er zuerst eine gebildete Anschauung für sich erworben haben möge.

„Werke"

Der Masstab dafür, ob Lehrer und Kinder Anschauungen besitzen, werden die Werke sein, die sie hervorbringen. Nur der Mensch, der selbst etwas produziert, empfindet, was andere schaffen und was als „Geschaffenes" in Natur und Ueberlieferung um uns lebt. Diese Werke, die mit allen Reizen der Form und Farbe von dem Willen und Geiste der Schaffenden zeugen, dem Kinde zur Anschauung „vorzustellen", wird zu den herrlichsten Aufgaben gehören, die der Schule in der Zukunft gestellt sind.

Digitized by Google

VII Der Handarbeitsunterricht nach seiner Bedeutung für nationale Erziehung

Von Direktor Dr. Pabst-Leipzig

1 Volkscharakter, Kulturaufgaben und Erziehung

Die Kulturgeschichte lehrt uns, dass jedes Volk sein bestimmtes Gepräge hat, und dass diese als Volkscharakter bezeichneten Eigentümlichkeiten eine Folge verschiedener Ursachen sind. Neben den ererbten Anlagen sprechen dabei die Einflüsse des Landes und des Klimas und auch die von anderen Völkern ausgehenden Einwirkungen wesentlich mit. Den Engländer nennt man praktisch, den Franzosen eitel, den Spanier stolz, den Amerikaner erwerbssüchtig, und dem deutschen Volke gibt man nach dem Ausspruche der geistreichen Frau von Staël gern das Prädikat „Volk der Denker und Dichter". Wir lassen uns dieses Prädikat gern gefallen und sind stolz darauf, dass auf zwei so wichtigen Gebieten geistigen Schaffens, wie es die der Philosophie und der Dichtkunst sind, unser Volk die grössten Erfolge errungen hat. Allein bei der vielseitigen Kulturarbeit, die die verschiedenen Völker im gegenseitigen Wettstreite vollbringen, genügt es nicht, wenn ein Volk nur nach einer Richtung hin Bedeutendes leistet; es muss auch nach anderen Richtungen hin erfolgreich und mit nachhaltiger Kraft tätig sein, wenn es auf die Dauer eine hervorragende Stellung behaupten will.

Digitized by Google

Dass dies dem deutschen Volke nicht allezeit gelungen ist, können wir uns nicht verhehlen, und es spricht sich dies auch aus in dem spöttischen Beigeschmack, den die Bezeichnung des deutschen Volkes als eines „Volkes der Dichter und Denker" oft genug gehabt hat. Es ist keine Frage, dass zuzeiten die ganze Denk- und Handlungsweise unseres Volkes allzusehr nur nach der idealen Seite hin gerichtet war und dass darüber andere, nicht minder wichtige Geistestätigkeiten ganz vernachlässigt worden sind. Die Gelehrsamkeit und dichterische Verträumtheit hatte vielfach eine unpraktische und den Bedürfnissen des Lebens abgewendete Geistesrichtung zur Folge. Diese Eigenschaft ist aber weder notwendig, noch auch historisch begründet. Es gab vielmehr eine Zeit, in der deutsche Kunstfertigkeit, deutscher Erfindergeist und deutscher Unternehmungssinn die Erde beherrschten, jene Zeit, in der der deutsche Handel die damals bekannten Länder umspannte, in der die deutschen Städte Mittelpunkte einer blühenden Kunst und eines Kunstgewerbes waren, dessen Produkte in der ganzen Welt nicht übertroffen wurden, in der die grössten Künstler aus der schlichten Werkstatt hervorgingen und deutsche Erfindungen eine neue Kultur schufen. Einige Jahrhunderte hindurch konnte sich im deutschen Volke diese schöpferische Kraft erhalten und noch Leibniz rühmt den auf das Reale gerichteten Geist der Deutschen, der sich in allerhand mechanischen Neuerungen und Verbesserungen kundgäbe. Es ist hier nicht zu erörtern, durch welche Umstände diese Eigenschaften verloren gingen. Nicht nur der 30jährige Krieg war es, der die Kraft des Volkes lähmte, nicht nur die staatliche Zersplitterung und die Vorherrschaft des Bureaukratismus, wodurch der Verfall des Handwerks und der Kunst sowie aller anderen produktiven Kräfte hervorgerufen wurde, es wirkten noch andere tiefgehende Ursachen ein. Erst allmählich nach dieser Zeit des Niederganges machten sich die Anfänge einer neuen Entwickelung bemerkbar. Nachdem aber die politische Zersplitterung durch einen kräftigen Einheitsstaat beseitigt worden ist, haben sich die wirtschaftlichen Kräfte in ungeahnter Weise entwickelt, Industrie und Handel haben sich ihren Anteil auf dem Weltmarkte zurückerobert und aus dem Handwerke, das in seiner alten Form sich nicht behaupten kann, erhebt sich eine neue künstlerische Richtung und ist bestrebt,

Digitized by Google

allmählich jene hohe Stufe zu erreichen, auf der einst das alte deutsche Kunstgewerbe stand.

Diesen veränderten Verhältnissen unseres wirtschaftlichen und nationalen Lebens muss sich die Erziehung anpassen. Dies kann sie aber nicht dadurch, dass sie neue Zweige des Wissens in ihr Programm aufnimmt, sondern nur dadurch, dass sie dasjenige Feld menschlicher Kraftentwickelung bebaut, das bei uns Deutschen in der Erziehung lange genug vernachlässigt worden ist: das Feld praktischer Selbstbetätigung. Denn nur durch den Ausbau dieses Feldes wird aller Fortschritt im wirtschaftlichen, sozialen und politischen Leben hervorgerufen, und je mehr die Erziehung dem Einzelnen Gelegenheit und Anregung zur Entfaltung der praktischen Triebe gibt, um so mehr nützt sie auch dem Ganzen. Deshalb muss dieser Richtung in unserer Erziehung ein viel grösserer Spielraum gewährt werden, als es bisher geschehen ist, sonst werden sich die Gegensätze zwischen den Forderungen einer nationalen Erziehung und dem, was unsere Erziehung in Schule und Haus tatsächlich bietet, nur noch mehr verschärfen. Der Gegensatz zwischen Schule und Leben ist ja ohnehin schon so weit entwickelt, dass es manchen kaum noch möglich scheint, ihn zu überbrücken! Unser bisheriges Unterrichtssystem behandelt den Schüler beinahe ausschliesslich als ein passives, aufnehmendes Wesen. Es legt ihm den Zwang unnatürlichen Stillsitzens auf, stützt seine Disziplin durch Strafen und Belohnungen und sucht den kräftigsten Anreiz zum Handeln nicht in dem natürlichen Erfolge des Handelns, sondern in äusserlichen Zwecken, die auf die Charakterentwickelung vielfach geradezu ungünstig einwirken. Vor allem wird der Trieb zur Selbsttätigkeit, das klare Urteil und die Energie des Wollens durch unsere gesamte Erziehung nicht genügend entwickelt, und das dind doch gerade die Eigenschaften, auf die es im Leben ankommt. Unsere heutige Kultur ist ungleich vielseitiger und verwickelter, als es die irgend einer früheren Zeit war; sie verlangt deshalb auch von dem Einzelnen ein viel grösseres Mass geistiger Beweglichkeit und praktischen Blickes, vor allem aber eine ruhige Entschlossenheit und eine nachhaltige Willenskraft, durch die allein die verwickelten Verhältnisse zu beherrschen sind. Dazu reicht blosses Wissen, und wenn es noch so umfassend ist, nicht aus; „einzig die

Digitized by Google

Kraft vermag das Leben zu meistern, das Wissen nur dann, wenn es im Dienste der Kraft steht".

2 Werktätige Erziehung

Wenn man die Richtigkeit der vorhergehenden Ausführungen zugibt, so wird man weiterhin die Frage stellen, inwiefern eine werktätige, praktische Erziehung geeignet ist, die Mängel unseres bisherigen Erziehungssystems auszugleichen und in der heranwachsenden Jugend diejenigen Eigenschaften zu entwickeln, auf die es bei der Vorbereitung für den Beruf und für das Leben in erster Linie ankommt. Ohne weiteres ist dabei klar, dass der werktätige Unterricht nur vorbereitende Arbeit leisten kann und dass er nicht unmittelbar in das praktische Leben eingreifen und etwa irgend etwas vorwegnehmen soll, was der eigentlichen Berufsbildung, der Lehrzeit oder dem Fachunterrichte vorbehalten bleiben muss.

Der Handarbeitsunterricht stützt sich auf den Tätigkeitstrieb, der einer der wichtigsten und stärksten Triebe der menschlichen Natur ist. Die Befriedigung, die dieser Trieb zunächst im Spiele sucht, muss allmählich übergeführt werden in die Freude an der Arbeit, und die rechte Erziehungskunst sucht die Arbeit so zu gestalten, dass sie von dem Kinde mit gleicher Freude und mit gleichem Eifer vollbracht wird, wie das Spiel.

Wenn wir in der Erziehung von Arbeit reden, so denken wir wohl zunächst an das Lernen, an die Kopfarbeit. Die Bedeutung, die die Handarbeit in der Erziehung hat oder wenigstens haben sollte, wird dabei vielfach ganz übersehen. Es wachsen heutzutage in vielen Familien Kinder heran, die den Segen der Handarbeit an sich selbst niemals erfahren, und je mehr unsere sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse sich in der Richtung weiterentwickeln, die seit mehr als einem Menschenalter für sie bestimmend gewesen ist, um so mehr tritt auch an die Erziehung die Forderung heran, Ersatz für das Verlorene zu schaffen. Früher ging der Knabe im Hause und in der Werkstatt dem Vater an die Hand und das Mädchen half der Mutter bei den mancherlei Hantierungen, die im Haushalte vorgenommen wurden. Aber je mehr sich die Werktätigkeit in die Fabriken zurückgezogen hat und je mehr auch im Haushalte gewisse Tätigkeiten kaum noch ausgeübt werden,

Digitized by Google

die früher zur praktischen Erziehung der Jugend Gelegenheit gaben, um so mehr tritt an den Erzieher die Forderung heran, durch geeignete Massnahmen hier einen Ausgleich zu schaffen.

3 Aufgabe und soziale Bedeutung des Handarbeitsunterrichts

Der Handarbeitsunterricht soll nicht nur die Fertigkeit der Hand üben, nicht nur das Auge richtig sehen und das Gesehene sicher erfassen und darstellen lehren, sondern er soll überhaupt den Tätigkeitstrieb in die richtigen Bahnen lenken und die schöpferischen Kräfte, die in jedem gesunden Kinde liegen, anregen und entwickeln. Die Handarbeit bietet nicht nur eine Abwechselung, die den Körper erfrischt und den Forderungen der Hygiene Rechnung trägt, sondern sie dient auch in hervorragendem Masse der Bildung des Willens. Indem die Arbeit den Knaben nötigt, physische Schwierigkeiten zu überwinden, fordert sie seine Willenskraft heraus, stählt dieselbe durch Ueberwindung der Schwierigkeiten, die durch das Material und durch den Gebrauch der Werkzeuge bedingt sind, gibt dem Willen ein klares Ziel und erweckt in dem Schüler das Bewusstsein des Könnens. Tatkraft und Ausdauer sind Eigenschaften, die vor allem ein gut erteilter Handarbeitsunterricht entwickeln kann; das Bewusstsein, die vorhandenen Schwierigkeiten überwinden zu können, gibt Selbstvertrauen und führt zur Selbständigkeit. Zugleich aber hat der Handarbeitsunterricht eine erziehliche Bedeutung nach einer anderen Richtung hin, indem er häufig den Schüler auf seine Abhängigkeit von anderen hinweist und ihm Veranlassung gibt, Hilfe zu beanspruchen oder dem anderen zu geben. Es entsteht unter den Schülern eine Art von Arbeitsgemeinschaft, die zuweilen schon mit einer gewissen Teilung der Arbeit verbunden werden kann. Dabei wird der Unterschied der Person und des Standes der Eltern schnell vergessen, sodass man es geradezu als einen besonderen Vorzug unserer freiwillig besuchten Arbeitsschulen (Schülerwerkstätten) empfindet, dass sie Kindern aus verschiedenen Bevölkerungskreisen und aus Schulen verschiedenen Grades Gelegenheit zu ge-

Digitized by Google

meinsamer Arbeit geben. Durch diese entwickeln sich wichtige soziale Tugenden, die man in unserem Zeitalter nur allzusehr vermisst, und wenn in manchen Gegenden Deutschlands leider schon fast durch alle Schulen eine Scheidung nach Berufsständen und Gesellschaftsschichten hindurchgeht, so bieten wenigstens die freiwilligen Handarbeitsschulen den Kindern verschiedener Stände Gelegenheit zur Betätigung in einer kindlichen Arbeitsgemeinschaft.

In anderer Beziehung erweisen sie ihre Bedeutung dadurch, dass sie den Wert der Arbeit, insbesondere der körperlichen, kennen lehren. Unseren Kindern ist die körperliche Arbeit eine Wohltat und eine Erlösung gegenüber dem Stillsitzen, sie ist das dringendste Bedürfnis zum Zwecke der körperlichen und geistigen Entwickelung. Aber das Urteil der meisten Erwachsenen hat sich in sehr einseitiger Weise verschoben zugunsten der sogenannten Kopfarbeit, und dadurch ist ein gefährlicher Gegensatz entstanden, der zu einer falschen Wertschätzung der verschiedenen Berufsstände und zu einer Missachtung derjenigen geführt hat, die „nur mit der Hand" arbeiten. Wenn schon die Jugend einsehen lernt, dass es ebenso schwer ist, Geschicklichkeit in einer kunstvollen Handarbeit zu erlangen, wie sich Kenntnisse in den Sprachen oder in der Mathematik zu erwerben, so entwickelt sich damit von selbst die Achtung vor der Arbeit der Hand und vor der Arbeit überhaupt. Es ist gewiss kein Zufall, dass sich der Handarbeitsunterricht einer besonderen Wertschätzung gerade in Amerika erfreut, diese Tatsache steht vielmehr im engsten Zusammenhange mit dem Grundzuge der amerikanischen Volksanschauung, die am Menschen vor allen Dingen die Willenskraft und die Arbeitsfreudigkeit schätzt.

Die hohe soziale Bedeutung des Handarbeitsunterrichts ist zu keiner Zeit ganz übersehen worden; schon Rousseau und Pestalozzi haben sie klar erkannt und auch in neuerer Zeit ist sie immer wieder mit Recht betont worden. Besonders beachtenswert sind die Worte, die Jules Ferry, der französische Minister, bei der Durchführung des französischen Volksschulgesetzes vom Jahre 1883 über den Handarbeitsunterricht äusserte.

Er sagte unter anderem: „Damit der Adel der Handarbeit nicht nur von denen, die sie ausüben, sondern auch von der

Digitized by Google

gesamten Gesellschaft anerkannt werde, hat man das sicherste, das einzig praktische Mittel gewählt, man hat die Handarbeit in die Schule selbst eingeführt! Glauben Sie es nur, wenn der Hobel und die Feile ihren Platz neben dem Zirkel, der geographischen Karte und dem Geschichtsbuch, wenn sie einen Ehrenplatz eingenommen haben, und wenn sie der Gegenstand eines vernünftigen und systematischen Unterrichts sein werden, dann werden sehr viele Vorurteile absterben, viel Kastengeist wird verschwinden und der soziale Friede wird sich auf den Bänken der Elementarschule vorbereiten."

Man könnte hervorragende Männer der verschiedensten Nationen anführen, die sich in ähnlichem Sinne ausgesprochen haben, es sei indes nur noch auf eine Aeusserung von Tolstoi hingewiesen, nach dessen Ueberzeugung „die soziale Frage nicht eher wirklich gelöst sein wird, als bis die Handarbeit wieder zu Ehren gekommen ist, und zwar nicht bloss in der Theorie, sondern auch in der Praxis, als bis man es für ebenso ehrenvoll hält, Holz zu hobeln und Eisen zu schmieden, wie als Kassierer einer Bank Geld zu zählen, bei einem Notar Papier zu beschreiben, Unterschriften zu erteilen, in der technischen Hochschule zu rechnen, kurz irgend eine jener Arbeiten zu verrichten, die man so stolz Kopfarbeiten nennt".

4 Erziehliche Bedeutung des Handarbeitsunterrichts

Wer den Handarbeitsunterricht nach seiner erziehlichen Seite würdigt, wird sich der Tatsache nicht verschliessen können, dass derselbe eine grosse Bedeutung hat, oder richtiger gesagt, dass er sie haben würde, wenn man ihm in unserem Erziehungssysteme eine entsprechende Stellung einräumte. Bei der untergeordneten Stellung, die er im allgemeinen heutzutage noch einnimmt, ist indes sein Einfluss sehr beschränkt. Denn was will es besagen, wenn in ganz Deutschland noch nicht einmal tausend „Schülerwerkstätten" — wie man die freiwillig besuchten Handarbeitsschulen gewöhnlich nennt — bestehen! Der Bruchteil der heranwachsenden männlichen Jugend, der durch dieselben hindurchgeht, ist so verschwindend gering, dass ein nennenswerter Einfluss auf die Gesamtheit der Bevölkerung dadurch kaum ausgeübt werden kann. Einige Zahlen, die wir weiterhin über die Ausbreitung des Hand-

Digitized by Google

arbeitsunterrichts in anderen Ländern anführen werden, ergeben ein für uns geradezu beschämendes Bild von der Geringfügigkeit der Mittel, die für die Erziehung unseres Volkes zur praktischen Arbeit verwendet werden, und doch ist gerade die erziehliche Bedeutung des Handarbeitsunterrichts so überaus einleuchtend, dass man sich nur darüber wundern kann, wenn sie bisher in unserer öffentlichen Erziehung beinahe übersehen worden ist. Die grossen Erzieher allerdings haben sich dies nicht zuschulden kommen lassen, vielmehr haben sich Comenius ebenso wie Rousseau, Pestalozzi, Herbart und Fröbel auf das entschiedenste in dem Sinne ausgesprochen, dass die Ausbildung der Hand bei der Jugenderziehung nicht vernachlässigt werden dürfe. Es ist ja auch einleuchtend, dass erst der praktische Unterricht Gelegenheit gibt, den ganzen Menschen kennen zu lernen, und dass er ausserdem ein notwendiges Gegengewicht ist gegen die einseitige, fast nur auf das Geistige, Intellektuelle gerichtete Tendenz unserer heutigen Schulerziehung.

Mancher Knabe, der sonst seinen Lehrern nur Mühe und Aerger bereitet, wird ihnen bei der Werkstattarbeit in ganz anderer Weise entgegentreten. Aber auch seine Anlagen sind dabei besser zu erkennen und den Erziehern bleibt manche der Enttäuschungen erspart, wie sie durch verkehrte Berufswahl entstehen. Namentlich der heute so verbreiteten Neigung, die heranwachsende männliche Jugend womöglich nur den gelehrten Berufen oder allenfalls den mittleren oder unteren Beamtenklassen zuzuführen, kann dadurch bis zu einem gewissen Grade gesteuert werden. Wenn wir die Jugend erkennen lehren, dass auch andere Wege zum Glück führen können, als allein der Weg durch die Bücher, so wird diese Erkenntnis für viele ein Markstein werden für ihre spätere innere und äussere Entwickelung. Gerade der Handarbeitsunterricht ist eine der sichersten Brücken zur Verbindung von Schule und Leben; bei der oft so schwierigen Frage der Berufswahl kann er einen Einfluss ausüben, wie nicht leicht irgend ein anderes Schulfach. Denn der Lehrer steht bei diesem Unterrichte von vornherein zum Schüler in einem wesentlich günstigeren Verhältnisse, als bei anderen Unterrichtszweigen. Er tritt dem Knaben als Freund und Helfer nahe; auch die Disziplin kann in anderer und wirk-

Digitized by Google

samerer Weise gehandhabt werden, da die Kinder von selbst willig und eifrig sind und jeden Wink und jede Unterstützung dankbar annehmen. Im Handarbeitsunterricht sind die üblichen Schulstrafen entbehrlich, denn ein Lehrer, der diesem Unterrichte gewachsen ist, findet stets willige und eifrige Schüler. Seine methodische Kunst hat wesentlich nur darin zu bestehen, die Schüler im Sehen und Nachdenken zu üben und sie zur Selbständigkeit zu führen. Je wortkarger der Lehrer der praktischen Arbeit ist, um so sicherer wird er dies erreichen, und je mehr er die Technik beherrscht, um so grösser wird das Vertrauen seiner Schüler zu ihm sein. Die Erziehung durch praktische Arbeit führt zur Selbständigkeit, und wie sie somit einerseits ein Hauptmittel der Willensbildung ist, was sich aus den tieferen physiologisch-psychologischen Beziehungen der Muskeltätigkeit zur Entwickelung des Gehirns erklären lässt, auf die wir hier nicht näher eingehen können, so dient sie andererseits auch in hervorragender Weise der Entwicklung sozialer Tugenden. Auch für diejenigen Berufsstände unseres Volkes, deren Angehörige nicht unmittelbar von der Tätigkeit der Hand abhängig sind, würde es von heilsamem Einfluss sein, wenn sie die produktive Arbeit der Hand wenigstens einmal kennen gelernt hätten. Der Arbeitgeber z. B., der selbst einmal in einer Werkstatt Hand angelegt hat, wird dadurch für die Bedingungen, von denen der Erfolg der Arbeit abhängt, ein viel tieferes Verständnis bekommen. Auch die Achtung vor dem tüchtigen Arbeiter wird sich einstellen und die Geneigtheit, für eine bessere wirtschaftliche Lage desselben zu sorgen, wird eher vorhanden sein.

Den Hauptwert des praktischen Unterrichts nach der wirtschaftlich-sozialen Seite hin wird man aber immer darin erblicken müssen, dass er die produktiven Kräfte, die im Menschenkinde liegen, entwickelt, und dass er somit für die Zukunft des Volkes, die ja im wesentlichen auf dessen wirtschaftlicher Tüchtigkeit mit beruht, von hervorragender Bedeutung werden kann. Die produktive Arbeit gibt uns ferner die einzige Möglichkeit, besondere künstlerische Fähigkeiten, die in einer Kindesseele ruhen, zu entwickeln und zu fördern, wie Professor Sieper-München kürzlich in einem in der Gesellschaft für Volksbildung gehaltenen Vortrage ausführte.

Digitized by Google

5 Wirtschaftliche Entwicklung und Handarbeitsunterricht

Das letzte halbe Jahrhundert ist durch eine enorme Entwickelung des Wirtschaftslebens unseres Volkes charakterisiert. Die Fortschritte der Naturwissenschaften und ihre Anwendung auf die verschiedenen Gebiete der Technik, an der gerade das deutsche Volk in hervorragendem Masse beteiligt war — wir brauchen hier nur die Namen Liebig, Hofmann, Abbe, Siemens, Krupp, Borsig zu nennen — haben unsere wirtschaftliche Produktionskraft auf eine Höhe gebracht, wie sie noch um die Mitte des vorigen Jahrhunderts niemand voraussehen konnte. Der durch die Gütererzeugung und durch die Konsumtion bedingte wirtschaftliche Aufschwung drückt sich am klarsten in den Zahlen aus, die die amtliche Berufsstatistik feststellte. Im Jahre 1847 waren in der Landwirtschaft ca. 60 Prozent und in den Gewerben nur ca. 23 Prozent der Bevölkerung tätig; die Statistik vom Jahre 1895 ergibt für die Landwirtschaft noch nicht 36 und für Grossindustrie und Verkehrsgewerbe zusammen nahezu 52 Prozent der Bevölkerung. Der Eisenverbrauch ist seit jener Zeit, pro Kopf der Bevölkerung gerechnet, von 28 Pfund auf 309 Pfund gestiegen, und die Länge der Eisenbahnlinien hat sich von 1855 bis 1902 von 7000 km auf 51000 km gehoben. Diese wenigen Zahlen mögen genügen, um die wirtschaftliche Entwickelung des letzten halben Jahrhunderts zu charakterisieren.

Es entsteht nun die Frage: In welchen Beziehungen steht der Handarbeitsunterricht zur wirtschaftlichen Entwickelung unseres Volkes, und inwiefern kann von seiner Pflege eine Stärkung der wirtschaftlichen Kräfte erwartet werden?

6 Maschine und Handarbeit

Eine oberflächliche Betrachtung kann zu der Meinung verführen, dass das auf fast allen Gebieten gewerblicher und industrieller Arbeit unaufhaltsam sich vollziehende Vordringen der Maschine die Ausbildung der menschlichen Hand überflüssig mache, da ja die Maschine die eigentliche Arbeitsleistung übernimmt und der Hand nur eine Hilfsleistung überträgt. Durch

Digitized by Google

die Maschine ist der Mensch in vielen Fällen schon ganz von der groben Arbeit befreit worden, und auch feinere Arbeit wird von ihr mit einer Präzision ausgeführt, die der Leistung der Hand bei weitem überlegen ist. Aber eine genauere Prüfung zeigt doch, dass selbst die beste Maschine eine geschulte Hand nicht entbehrlich machen kann, im Gegenteil: je feiner und komplizierter die Maschine wird, desto geschulter muss auch die Hand sein, die zu ihrer Bedienung gehört. Ein Fortschritt in der Verwendung von Maschinen ist überhaupt nur dann möglich, wenn damit zugleich ein entsprechender Fortschritt in der technischen Ausbildung der Menschen verbunden ist, die die Maschine bedienen sollen. Ein Arbeiter z. B., dessen Geschicklichkeit zur Bedienung einer einfachen landwirtschaftlichen Maschine vollkommen ausreicht, wird versagen, wenn man ihm die Bedienung der kunstvollen Maschinen einer mechanischen Weberei überträgt, und ohne weiteres kann man behaupten, dass alle die so unendlich verschiedenen Arbeiten, die mit dem Maschinenbetriebe zusammenhängen, eine geschicktere Hand und eine höhere Intelligenz erfordern, als die einfachen mechanischen Arbeiten, die mit primitiven Werkzeugen ausgeführt werden. Die Anforderungen an die Geschicklichkeit und Intelligenz des Arbeiters steigern sich ferner in dem Masse, als man zur Produktion von Qualitätsware übergeht. Der Einblick in irgend einen industriellen Betrieb und in irgend eine Art der gewerblichen Produktion zeigt unwiderleglich, dass die Leistungsfähigkeit des Betriebes von dem Vorhandensein eines werktätig gut geschulten Arbeiterstammes abhängt und dass somit auch die Produktionskraft eines Volkes im ganzen bedingt ist durch die Schulung seiner Glieder im einzelnen. Je mehr sich die Arbeit spezialisiert, um so mehr entscheidet die individuelle Leistung des einzelnen Arbeiters. Die mit Vorbedacht arbeitende Industrie hat es deshalb auch schon längst erkannt, dass dem Handarbeitsunterricht eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die Heranbildung eines praktisch geschulten Arbeiterstammes innewohnt, und es ist gewiss kein Zufall, dass sich die Handarbeitsschulen besonders in den Gegenden Deutschlands eingebürgert haben, in denen eine hoch entwickelte Industrie vorhanden ist. Das Königreich Sachsen, die Rheinlande und Oberschlesien sind Beispiele dieser Art. Mehrfach haben sogar grosse indu-

Digitized by Google

strielle Betriebe eigene Handarbeitsschulen eingerichtet (z. B. die Schuckertwerke in Nürnberg, die Röchlingschen Stahlwerke in Saarbrücken). Wenn die Statistik erweist, dass in den Knabenhandarbeitsschulen vielfach Arbeitsarten betrieben werden, die mit der Industrie der betreffenden Gegenden in keinem direkten Zusammenhange stehen, so ergibt sich daraus die in unsern Ausführungen schon erwähnte Forderung, dass man dem Handarbeitsunterricht nur eine vorbereitende Aufgabe zuweisen soll; er soll nur allgemein erziehen, nicht unmittelbar einer bestimmten Berufstätigkeit dienen.

Es wird in unserer Zeit über den Niedergang des Handwerks viel geschrieben und viel geklagt, und gewiss wird man auch ohne weiteres zugeben, dass der handwerkliche Betrieb in einer grossen Anzahl von Industrien dem Fabrikbetriebe mehr und mehr weichen muss. Die damit eintretende Aenderung in der Produktionsweise und die Reduktion der Betriebsstätten hebt aber die Notwendigkeit einer tüchtigen Ausbildung des Einzelnen durchaus nicht auf, ihre Einwirkung tritt vielmehr nur in veränderter Form zutage. An die Stelle der früheren selbständigen Handwerker sind jetzt die technischen Privatbeamten getreten, deren es nach der Zählung von 1895 in Deutschland 621000 gab. Auch diese bedürfen einer gründlichen Ausbildung des Auges und der Hand und auch für sie ist eine werktätige Schulung in der Jugend von grosser Wichtigkeit. Wenn der Handwerker sich andererseits einer verfeinerten Produktionsweise zuwendet, wenn er die Maschine heranzieht zur Unterstützung seiner Leistungsfähigkeit und wenn er bemüht ist, den Produkten seiner Arbeit einen künstlerischen Wert zu geben, so leuchtet ohne weiteres ein, dass ein solches Streben ohne bessere Ausbildung der Hand von vornherein aussichtslos sein muss. Ebenso sind die Bemühungen der Industrie, durch Produktion einer verfeinerten Qualitätsware ihren Absatz auf dem Weltmarkte zu erhöhen, in letzter Linie abhängig von der Erziehung besserer Kräfte für die industrielle Arbeit.

Auch die Landwirtschaft hat unter den sich steigernden Schwierigkeiten ihrer Produktionsbedingungen nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn sie mit einem Menschenmaterial rechnen kann, dessen praktische Kräfte gut ausgebildet sind. „Wissen und Können" ist der Wahlspruch, den die angesehenste Ver-

Digitized by Google

treterin der deutschen Landwirtschaft, die von einem berühmten Ingenieur begründete „Deutsche Landwirtschaftsgesellschaft", an die Spitze ihres Arbeitsplanes gestellt hat.

7 Die Bedeutung des Arbeitsunterrichts im wirtschaftlichen Wettbewerbe der Kulturvölker

Das Stichwort, von dem unsere moderne Volkswirtschaft beherrscht wird, heisst „wirtschaftlicher Wettbewerb der Kulturvölker". Jede vorwärtsstrebende Nation sucht ihre wirtschaftliche Entwickelung so zu gestalten, dass sie in diesem Wettbewerbe Aussicht auf Erfolg hat, und längst hat man erkannt, dass die Vorbereitung und die Schulung der Armee für diesen Kampf mit der Erziehung der Jugend beginnen muss. Lichtwark hat recht, wenn er sagt, dass im wirtschaftlichen Wettbewerbe dasjenige Volk den Sieg davontragen wird, das die meisten geschulten Hände besitzt und über dessen Produkte die am besten erzogenen Augen wachen.

Es erscheint geboten, noch einen kurzen Ueberblick zu geben über die Anschauungen derjenigen Kulturvölker, die mit uns auf dem Weltmarkte am schärfsten konkurrieren, und über deren Bestrebungen auf dem Gebiete des Handarbeitsunterrichts.

In Frankreich wurde der Arbeitsunterricht durch das Gesetz von 1882 in den Volksschulen obligatorisch eingeführt. Wie hervorragend dabei gerade auf das wirtschaftliche Interesse Wert gelegt wurde, das ersehen wir am besten aus den Worten, mit denen Jules Ferry, der damalige französische Unterrichtsminister, die Bedeutung des Arbeitsunterrichts hervorhob. „Gewiss ist die französische Nation", sagte er, „eine grosse arbeitsame Nation: sie hat auf den friedlichen Feldern der freien europäischen Konkurrenz grosse Siege davongetragen. Aber vor den Blicken aller Weiterschauenden liegt es klar, dass man hier wie auf anderen Schlachtfeldern nicht auf den errungenen Siegen ausruhen darf. Wir haben rings um uns her, vor unseren Toren wie jenseits des Ozeans, ausserordentlich gefährliche Konkurrenz in Bezug auf die Arbeit. Das, was von ihren Erzeugnissen zu uns gelangt, die Berichte, die bei uns eingehen, und vor allem die Konkurrenz, welcher wir draussen auf fremden Märkten begegnen, alles das gibt uns

Digitized by Google

Warnungen, die wir nicht unterschätzen dürfen. Ja, sowohl auf dem industriellen wie auf dem anderen Schlachtfelde können Nationen fallen und zugrunde gehen; auf diesem wie auf jenem Schlachtfelde kann man überrumpelt werden, man kann durch übertriebenes Vertrauen, durch Selbstbewunderung oder durch Untätigkeit der öffentlichen Gewalt in kurzer Zeit eine bis dahin unangefochtene Ueberlegenheit verlieren. Vor dieser grossen Gefahr soll unser Land der Arbeitsunterricht schützen; es gibt kein wichtigeres nationales Interesse, und ich kann es hier sagen und wiederholen, ohne zu fürchten, von jemandem widerlegt zu werden; es ist an der Zeit, die Werkstatt wieder herzustellen, denn es heisst: das Vaterland wieder herstellen."

Haben solche Worte nicht auch in unserer Zeit, und nicht auch für uns Deutsche ihre Bedeutung? —

Wir sind darüber unterrichtet, dass im Jahre 1900 in Paris in 133 Volksschulen Werkstätten für Holzarbeit, in 43 Schulen solche für Eisenarbeit vorhanden waren. Dazu kamen noch 19 Schulen mit Einrichtungen für weitere technische Kurse. Der Gesamtaufwand für den Handfertigkeitsunterricht in den Volksschulen der Stadt Paris betrug im Jahre 1900: 346 300 Fr., im Jahre 1906 aber 361 620 Fr. Was haben wir in Deutschland, etwa in Berlin, diesen Zahlen entgegenzustellen? —

England hat den Handarbeitsunterricht seit 1890 unter die Lehrfächer aufgenommen, die vom Staate unterstützt werden. 1892 wurden aus Staatsmitteln etwa 12 000 Mk., 1902 dagegen 715 000 Mk. dafür aufgewendet. Im Jahre 1898 wurde der Unterricht in 295 Schulen mit 18 400 Schülern, im Jahre 1902 in 1849 Schulen mit mehr als 100 000 Schülern betrieben. In den Städten sind die Werkstätten für Holz- und Metallarbeit in sogenannten Zentren vereinigt, die von mehreren benachbarten Schulen gemeinsam benutzt werden. London hatte im Jahre 1902 im ganzen 170 derartige Zentren, Leeds 16, Glasgow 11.

Unser besonderes Interesse erheischt die Entwickelung des praktischen Arbeitsunterrichts in den Vereinigten Staaten von Amerika. Die Pflege des Handarbeitsunterrichts ist dort eine so intensive, die Anzahl derjenigen Volksschulen, in denen Knabenhandarbeit getrieben wird, eine stetig derartig wachsende,

Digitized by Google

dass sie sich von Jahr zu Jahr sprungweise entwickelt und dass es schwer ist, genaue zahlenmässige Angaben zu machen. Darüber stimmen aber alle Berichte überein, die von Besuchern Amerikas insbesondere aus Anlass der letzten Weltausstellung in St. Louis herrühren, dass der praktische Sinn und die gewerbtätige Veranlagung des Amerikaners, Eigenschaften, die sozusagen in dem Werdegange des Landes begründet liegen, ein ausgesprochenes Abbild in dem Schulwesen des Landes finden.

Die ausserordentlichen Anstrengungen, welche andere Kulturvölker auf dem Gebiete der praktischen, werktätigen Erziehung machen, sollten uns anspornen, dass wir ebenfalls alle Kräfte einsetzen, um nicht ins Hintertreffen zu kommen. Die Erziehung unserer Jugend muss sich den Anforderungen des Lebens anpassen, nicht nur im Hinblick auf unsere gegenwärtige Kulturepoche, sondern vor allem auch in Anbetracht der Aufgaben der Zukunft. Die Leistungsfähigkeit des Einzelnen und die der Gesamtheit auf wirtschaftlichem und auf kulturellem Gebiete werden in dem Kampfe der Zukunft entscheidend sein. Dieser Kampf aber wird nicht auf dem Schlachtfelde entschieden werden, denn von ihm gilt das Wort des grossen Carlyle:

„Das wahre Heldengedicht unserer Zeit hat nicht Waffe und Mensch, sondern Werkzeug und Mensch zum Gegenstande."

Digitized by Google

VIII Die deutsche bildende Kunst in unsern Schulen

Von Rektor C. Schubert in Altenburg

1 Warum Kunst im menschlichen Leben?

Die Kunst ist zwar nicht das Brot,
Aber der Wein des Lebens.

Jean Paul

Neben Religion, Sittlichkeit und Wissenschaft muss die Kunst als ebenbürtige menschheitliche Betätigung angesehen werden. Sie bilden zusammen das höhere geistige Leben des Volkes. Es erhebt sich zuerst die Frage, welche Bedeutung der Kunst innerhalb der menschlichen Entwickelung zukommt. Das Aesthetische hat seinen Eigenwert und kann durch andere seelische Vorgänge nicht ersetzt werden. Die religiösen Höhepunkte im menschlichen Leben sind ganz anderer Art, wie die der Kunst. Wenn wir religiös empfinden, so fühlen wir uns eins mit Gott, abhängig von der ewigen Macht, die unsere Geschicke lenkt. Wir suchen unserem Dasein einen Sinn unterzulegen und fragen nach dem Wohin und Wozu. Wir wollen die in der Form fortlaufender Entwickelungsreihen uns gegebenen Tatsachen über die in der Erfahrung sich darbietenden Endpunkte hinaus ergänzen. Es sind die allerernstesten Fragen, die sich auf die Gestaltung unseres inneren Lebens

Digitized by Google

beziehen. Das ästhetische Verhalten hat dagegen den Charakter eines höheren vergeistigten Spieles, hier leben wir in einer Welt des Scheines und haben unsere Freude daran, eine Tätigkeit auszuüben, die nicht dem Leben und seinen ernsten Fragen dient, sondern die nur um der bei ihr empfundenen Lust willen ausgeübt wird. Deshalb ist man in Zeiten gesteigerten Glaubensernstes nicht zu ästhetischem Verhalten geneigt.

In demselben Gegensatz steht dieses auch zu der sittlichen Funktion des Menschenlebens. In der Ethik handelt es sich um die kategorische Gültigkeit von Urteilen, in der Aesthetik löst sich alles ins Subjektive und Hypothetische auf. Die ethischen Grundsätze wollen unser Handeln bindend beeinflussen; ohne solche ist der Mensch wertlos. Ganz anders ist es beim Aesthetischen. Dieses erhebt nicht den Anspruch, unser Leben darnach zu gestalten. Das Verwirklichenwollen ist hier ganz ausgeschlossen. Wenn jemand erklärt, dass er nicht imstande sei, sich ästhetisch zu verhalten, so können wir ihm daraus keinen sittlichen Vorwurf machen. Wir können ihn nur bedauern, dass ihm eine herrliche Provinz der menschlichen seelischen Betätigung verschlossen ist.

Endlich ist auch das wissenschaftliche Denken qualitativ durchaus verschieden von dem ästhetischen Betrachten und Geniessen. Herbart sagte schon, dass wahre Erkenntnis und ästhetisches Urteil zwei so völlig verschiedene Dinge seien, wie eine chemische Analyse und ein Moment poetischer Begeisterung. Die Wissenschaft gewährt uns dadurch Befriedigung, dass wir uns dem Konkreten, dem Einzelnen, dem gegebenen Erfahrungsobjekt möglichst entziehen und zum Begrifflichen aufsteigen. Wir streben nach logischer Zergliederung, kausaler Verknüpfung und systematischer Anordnung. Ganz anders in der Kunst und im künstlerischen Verhalten! Auch die Kunst formt die gegebenen Erfahrungsobjekte um, aber sie schafft ein neues vollebendiges, sinnliches, anschauungheischendes Gebilde. Das ästhetische Verhalten ist an ein Individuelles gebunden, es muss Anschauen bleiben. Dieses gefühlserfüllte Anschauen ist Anfang, Mittel und Ende alles künstlerischen Geniessens. Sobald das Kritisieren, Analysieren und Systematisieren beginnt, überhaupt wissenschaftliche Methoden angewendet werden, hört das naive Sichhingeben auf. Das Kunstwerk steht als eine anschau-

Digitized by Google

liche Notwendigkeit, als etwas Souveränes, Unabhängiges, Selbstständiges da und will rein als solches in stiller Selbstvergessenheit genossen werden. Es wirkt durch sich allein.

So können religiöse, sittliche und wissenschaftliche Erhebungen die künstlerischen Höhepunkte im Leben des Menschen nicht ersetzen oder überflüssig machen. Bei jenen drei ist immer ein unmittelbarer Zusammenhang mit den Zielen des wirklichen Lebens vorhanden, im künstlerischen Betrachten allein gibt es kein Habenwollen, kein Erwerben, kein Erobern, kein Ringen, kein Sichabmühen und unruhvolles Quälen, keine Begierde und Leidenschaft, keine Berechnung von Vorteil und Nachteil. Jedes wissenschaftliche Ergebnis treibt mit Notwendigkeit zu neuem Forschen, jede religiöse und sittliche Erwägung zu neuem Suchen und Zweifeln, aber im ästhetischen Verhalten schweigen die Anforderungen des realen Lebens. Der Gegensatz zwischen Sinnlichem und Geistigem, zwischen Mensch und Aussenwelt schwindet. Bei der Betrachtung eines Kunstwerks werden wir mit einem Schlage allen Wirrnissen des Lebens, der Hitze des Arbeitens und des sinnlichen Geniessens, dem Druck und Zwange der Nahrungssorgen, den Beklemmungen und Zerrungen des Alltags entrückt. Wir vergessen unser heisses, unruhiges Ich. Diese Herabsetzung des Wirklichkeitsgefühls ist etwas dem ästhetischen Geniessen Eigentümliches. Diese Entlastung erkannte schon Herbart klar und deutlich, wenn er sagte: „Der Zuschauer oder Zuhörer muss freilich auch seinerseits fähig sein, abzulassen von seinem Wollen, fahren zu lassen Arbeit, Sorge und Liebhaberei; denn er soll sich hingeben." Was der Künstler uns gibt, ist ein Scheinbild. Wir vollziehen eine schöpferische Tat des Bewusstseins, indem wir das Tote uns bei der Anschauung lebendig denken. Dieser seelische Vorgang ist ganz eigenartig und findet sich sonst nicht in einem der anderen menschlichen Wertgebiete. Es ist ein Hin- und Heroszillieren zwischen Wirklichkeit und Scheinbild, eine Reibung zwischen zwei Bewusstseinsvorgängen, zwischen der Gewissheit des Scheins und der Hingabe an den Wirklichkeitsglauben, eine bewusste Selbsttäuschung, ein seelischer Vorgang, der uns eine Sehnsucht, ein Bedürfnis stillt. Alles Aesthetische lebt und strebt in dieser Illusion der Wirklichkeit. Sie bildet einen schillernden Zauberkreis, in den wir wie in eine andere Welt uns ge-

Digitized by Google

hoben fühlen, eine Quelle unendlichen Glücksgefühles. Hier ist reinstes, uninteressiertes, müheloses, edelstes Geniessen.

So erkennen wir in dem ästhetischen Empfinden eine selbstständige und selbstwertige geistige Funktion, die weder durch die religiöse Erhebung, noch durch das Wohlgefallen an sittlich edlen Taten oder die Freude am Gewinn wissenschaftlicher Forschungen und technischer Errungenschaften ersetzt werden kann. Die künstlerische Erhebung gibt jenen drei nichts nach an Innerlichkeit, Kraft, Reinheit, Hoheit. Selbstverständlich kann man nicht einen homo aestheticus sich denken, dem jene anderen Werte fremd wären. Alle menschheitlichen Wertgebiete müssen in gleichgewichtsvoller Entwickelung zueinander stehen. Kunst als Schöpfung des menschlichen Geistes ist mit dem gesamten Wissen und Wollen der Menschen verbunden, die Kunst wendet sich an alle Seelentätigkeiten des Geniessenden. Alle Wertgebiete aber dienen zur Läuterung und Emporbildung der Menschheit, zur allgemeinen Aufhöhung des geistigen Lebens, zur Verklärung der Sinnlichkeit, zur Vergeistigung der Materie.

2 Warum bildende Kunst in der Jugenderziehung?

Die Kunst ist eine Vermittlerin des Unaussprechlichen.

Goethe

Die Erziehungswissenschaft hat stets darnach gestrebt, das Unterrichtsziel so zu gestalten, dass alle wertvollen Seiten der menschlichen Natur zu gleichgewichtsvoller Entwickelung gelangen. Seit der Aufstellung des Philosophen Johann Friedrich Herbart sind wir es gewöhnt, von sechs Interessen zu sprechen, die der Unterricht gleichmässig zu pflegen hat:

I. Religion: religiöses Interesse. — II. Sittlichkeit: sympathetisches und soziales Interesse. — III. Kunst: ästhetisches Interesse. — IV. Wissenschaft und Technik: empirisches und spekulatives Interesse.

So ist auch nie vergessen worden, das ästhetische Interesse zu pflegen, aber man hat einseitig die Dichtkunst und die Musik als Vermittlerinnen der ästhetischen Bildung angesprochen, die bildende Kunst aber fast ganz vergessen. Erst seit fünfzehn Jahren hat man in weiteren Kreisen diesen Mangel eingesehen, nachdem einige wenige Männer wie Stark, Rein und Menge

Digitized by Google

für die künstlerische Erziehung nach dieser Seite schon seit längerer Zeit eingetreten waren.

Wenn unserem Volke und dem Einzelnen nicht ein grosses Gebiet edelsten Genusses verschlossen bleiben soll, müssen wir schon in der Schule zu solchem Geniessen anleiten. Von selbst lernen das die meisten Menschen nicht. Es ist erstaunlich, wie wenig oft ganz gebildete Erwachsene imstande sind, sich in die künstlerischen Qualitäten eines Bildes hineinzusehen. Selbst das Inhaltliche, Stoffliche vermögen sie kaum ordentlich zu erfassen, und das ist doch nur die Vorstufe des künstlerischen Geniessens. Wie stumpf und blöde stehen erst die grossen Massen unseres Volkes der bildenden Kunst gegenüber! Sie wissen nichts damit anzufangen, weil sie nie eine Anleitung zu künstlerischem Sehen erhielten, weil sie sich nie die Frage vorlegten: Was hat der Künstler mit diesem Bilde, dieser Skulptur, diesem Bauwerke ausdrücken wollen, und wie ist dies ihm gelungen? Viel eher weiss man in unserem Volk die Dichtung und die Musik zu würdigen; sollte es nicht mit einem Mangel in unserer Erziehung zusammenhängen, dass gerade die bildende Kunst so wenig Verständnis findet?

Was für entsetzlichen Schund von Oeldrucken oder Porzellanfigürchen finden wir in den Wohnungen unseres Volkes! Wieviel Unechtes, wieviel Flitter und Flimmer, wieviel erborgtes Scheinwesen gibt sich in und an unsern Häusern, Möbeln und Gebrauchsgegenständen kund! Wir Deutsche haben die Buchgelehrsamkeit immer viel zu hoch eingeschätzt und dabei den offenen Sinn für Natur und Kunst eingebüsst. Wieviel Leute gehen täglich durch die Strassen ihres Wohnortes, ohne zu ahnen, wieviel künstlerische Anregung sie durch malerische Strassendurchsichten, architektonisch wertvolle Gebäude, künstlerische Gegenstände in Ladenfenstern, Denkmäler u. a. gewinnen könnten! Unser Volk ist hierin entsetzlich weit zurück. Aber ein Vorwurf kann billigerweise nicht erhoben werden, da eine Anleitung zum ästhetischen Sehen nie erfolgte. Das simultane Auffassen eines Werkes der bildenden Kunst wurde nie geübt, während das sukzessive an Poesie und Musik gelernt wurde. Wenn mehrfach die Forderung ausgesprochen wurde, das Bild einfach hinzuhängen und seiner Wirkung zu vertrauen, so ist das sicher falsch. Das bewusste Sehen muss

Digitized by Google

erst gelernt werden. Der Künstler redet zum Kinde durch eine neue Sprache, die Formensprache der Kunst. Ihre Schriftzeichen muss das Kind erst deuten lernen, um den in ihnen liegenden Gefühlswert heben zu können. Jeder, der es versucht hat, weiss, wieviel Falsches Kinder aus einem Bilde heraussehen, wieviel sie nicht sehen, wie sie oberflächlich über vieles Wesentliche hinhuschen, wieviel Verworrenes geklärt und gereinigt werden muss. Das ruhige, verweilende Betrachten, das gefühlserfüllte, sich gegen die Aussenwelt abschliessende Sichversenken muss vor dem Kunstwerk zu etwas Selbstverständlichem werden. Vorsichtig, fein und taktvoll geschehe diese Anleitung zu künstlerischem Sehen, damit die Illusion nicht gestört, sondern gefördert wird. Und wenn das Kunstwerk an der richtigen Stelle im Unterricht*) auftritt, wenn es im innigen Zusammenhang mit den angeschlagenen Gedankenreihen oder mit dem heimatlichen Leben, den Jahreszeiten, der Umwelt des Kindes steht, dann wird die vorästhetische Arbeit der Feststellung des Tatsächlichen, des Inhaltlichen nur wenig Zeit erfordern, es bleibt Zeit zum Schauen und Geniessen, zu leisen Andeutungen über das, was der Künstler gewollt und wie er es so schön verstanden hat, uns eine innige Freude über sein Kunstwerk erleben zu lassen. Wir ermöglichen es so unserm aufwachsenden Geschlecht, dass es auch im späteren Leben nicht blind an all dem Schönen vorübergeht, was die bildende Kunst ihm bietet.

Und da auch die Natur nur von dem ästhetisch angesehen werden kann, der seinen Blick an Kunstwerken geschult hat, so eröffnet sich ihm hier eine weitere Quelle reinsten Genusses.

---

*) Selbstverständlich kann ein Kunstwerk auch sonst angeschaut werden, aber im allgemeinen ist es besser, wenn das Kunstwerk in den jeweilig vorherrschenden Gedankenkreis passt. Ganz anderer, u. E. falscher Meinung ist die Abteilung für Kunstpflege des Leipziger Lehrervereins, die schreibt: „Was wir aber noch ganz besonders wünschen, und wir wollen es nicht versäumen, hier klar auszusprechen: Es mögen die Bildbetrachtungen weitab vom Lehrplan liegen. Mit einer „angesetzten" Behandlung ist der Keim des Todes dem Sprössling eingeimpft. Freiwillig, gelegentlich, stückweise mag die Besprechung eingeschaltet werden . . . . (in „Bildbetrachtungen", Arbeiten aus der Abteilung für Kunstpflege des Leipziger Lehrervereins, Leipzig, Teubner, 1906.) Wir sagen: Der lehrplanmässige Stoff schafft auch Stimmung.

Digitized by Google

Aesthetisch ist ja nur die Anschauung der Natur, die die Natur lediglich als Bild, als Substrat malerischer Darstellung auffasst. Man schaut die Natur als Bild an, es ist eine Art umgekehrter Illusion. Um diese vollziehen zu können, muss man eine gewisse künstlerische Apperzeptionsmasse besitzen, viele Kunstwerke gesehen haben und wissen, wie die Natur künstlerisch dargestellt werden kann. Die ganze Natur ist schön aus Künstlers Gnaden. So führt uns der Weg in der Erziehung zum künstlerischen Empfinden zuallererst zur Natur als dem unversieglichen Born, aus dem alle Künstler schöpfen, dann zum Kunstwerk, dem uns in Illusion versetzenden Scheinbild der Wirklichkeit, und endlich von der Kunst wieder zur ästhetischen Betrachtung der Natur, deren Farben- und Formenschönheit, deren Stimmungsgehalt und Erhabenheit uns nun erst zur vollen Erfassung kommt.

Dann aber dürfen wir hoffen, dass in unserem Volke, wie schon einmal vor dem 30jährigen Kriege, ein reinerer Kunstgeschmack, ein Widerwille gegen alles Unechte und Unwahre im Material der Kunst, gegen alles Gespreizte und Süssliche sich bilde, dass man erkennt, was für ein wertvolles Gebiet edlen Genusses für jeden offen daliegt. Dann werden unsre Museen nicht mehr leer sein, dann werden unsre Künstler die richtige Resonanz im Volke haben. Man hat es bezweifelt, ob ein allgemeines Kunstempfinden sich werde erziehen lassen, ob alle Volksklassen und Lebensalter mit denselben Segnungen der Kunst beglückt werden könnten. Die Kunst sei ihrer Natur nach aristokratisch, sie sei immer ein Luxus. Die wahren Künstler frügen nie nach den Wünschen der Masse, sondern sie wandelten eigene, einsame Wege. Ja, die Gebrüder Goncourt haben sogar gesagt: „Schön ist dasjenige, wovor das Publikum eine unwillkürliche Abneigung hat." Wir sind anderer Meinung. Wir glauben, dass gerade die grössten Künstler, wenn sie auch vorerst unverstandene Wege gehen, doch schliesslich eine weitere Resonanz finden. Deshalb sind alle Wege, die Kunst zu popularisieren, mit grösster Freude zu begrüssen. Wir meinen, dass gerade den Mühseligen und Beladenen der Sonnenschein der Kunst recht hell leuchten müsste.

Auch aus nationalökonomischen Gründen ist eine Aufhöhung und Veredelung des durchschnittlichen Kunstgeschmacks

Digitized by Google

für unser Volk zu wünschen. Deutschland ist ein von Natur armes Land, sein Boden ist nicht imstande, uns mit seinen Produkten zu ernähren. Wir brauchen, so führt Konrad Lange es aus, ein wirtschaftliches Gegengewicht gegen das Ausland. Dies Gegengewicht soll nun die Kunst bieten. Die Kunst ist von allen Tätigkeiten der Menschen diejenige, die mit den verhältnismässig geringsten Stoffen die höchsten Werte schafft. In keinem Gebiet des menschlichen Schaffens wird die geistige Arbeitskraft, das Genie, so hoch bezahlt, wie in der Kunst. Es liegt deshalb auf der Hand, dass ein Volk, welches seine künstlerischen Kräfte in der richtigen Weise zu entwickeln versteht, in ökonomischer Beziehung einen ungeheuern Vorzug vor den andern Völkern gewinnen muss. Auch der heimische Markt wird nur dann stark aufnahmefähig sein, wenn unseres Volkes Geschmack Unkünstlerisches ablehnt. Die Mitwirkung des künstlerischen Empfindens bei der Produktion und der Konsumtion der Güter ist eine eminent wichtige wirtschaftspolitische Tatsache. Die Worte, die auf dem Dresdner Kunsterziehungstage gesprochen wurden, sind zu beherzigen: „Diesen Kern, die Bedeutung der künstlerischen Kultur, den möchten wir auch für eine gedeihliche Entwickelung unsrer Heimat retten und gewahrt wissen, denn wir halten uns vor, dass die Kunst eine Macht ist in der Entwickelung der Völker, die mit zu den grössten gehört; deren Wirkungen, wenn sie einmal erreicht sind, die dauerndsten Früchte versprechen; jene Kunst freilich, welche im richtigen Sinne auf ein natürliches Empfinden, auf die Entwickelung der gesunden Triebe des Menschen begründet ist."

3 Warum deutsche Kunst in unseren Schulen?

Ehret eure deutschen Meister!
Dann bannt ihr gute Geister.

Es erhebt sich die Frage, an was für Werken der bildenden Kunst wir unsere Kinder vornehmlich zur Kunstempfänglichkeit erziehen wollen. Aus praktischen und psychologischen Gründen kann die Antwort nur lauten: „an deutschen Kunstwerken". Ganz natürlicherweise werden unseren Kindern auch im Leben vorzugsweise deutsche Kunstwerke entgegentreten, sie werden inmitten deutscher Architektonik einherwandeln, sich an deut-

Digitized by Google

schen Bildern und Skulpturen in Museen, in illustrierten Zeitschriften, in öffentlichen Gebäuden und auf öffentlichen Plätzen erfreuen, und die deutsche Kleinkunst mit all ihrer Ornamentik wird ihr Heim schmücken. Und wie wir unsre deutsche Jugend am deutschen Märchen, an den Thüringer Elisabethsagen und an Nibelungen, am deutschen Epos und Drama, am deutschen Volks- und Kunstlied lehren, wie sie aus der dichterischen und musikalischen Welt des Scheines Beglückung und Wirklichkeitsentlastung gewinnen können, so müssen es vorzugsweise auch Werke der deutschen bildenden Kunst sein, weil die Erfahrung und die Psychologie lehren, dass nur das, was Fleisch von unserm Fleisch und Blut von unserm Blut ist, in das Innerste hineindringen, die tiefsten Wirkungen hervorbringen kann. Gerade weil unsre Künstler immer wieder aus dem unerschöpflichen Reichtum der deutschen Natur schöpfen, werden uns Deutsche ihre Werke am besten in die bewusste Selbsttäuschung versetzen können. „Das Fundamentalgesetz des geistigen Lebens: Nur das wird von uns festgehalten und in der Tiefe erfasst, wozu verwandte Vorstellungen und Gefühle bereitliegen, wurde gewonnen aus der Erfahrung. Auch von der Kunst wird dasjenige am lebendigsten ergriffen werden und Eindruck machen, was den Augen bereits irgendwie begegnet und in der Phantasie bereits irgendwie gemodelt worden war."*) Was ist alle Farbenpracht italienischer Landschaften gegen den Frühlingszauber unsres deutschen Buchenwaldes, in dem wir träumend umherwandelten! „Das deutsche Auge saugt sich doch nur an dem fest, was aus deutschem Sinn geboren ist. — Das Licht, das das Weltall durchflutet, ist zwar überall das gleiche, aber vom Boden der Heimat in eigenartiger Weise reflektiert, trifft es das Auge in besonderer Art von Jugend an. Und das setzt sich in uns fest, wird mit uns gross, wird ein Bestandteil unsres Ich. Und darum trifft alles, was damit zusammenhängt, in viel tiefer gehender Weise unser Inneres, als das, was fremdartigen Charakters ist. Letzteres können wir bewundern, aber ersteres lieben wir. Und nur das, was wir mit dem Herzen erfassen, wird unser wahres Eigentum. Nur deutsche Kunst ist wahrhaft unser Besitz."

*) W. Rein, Bildende Kunst und Schule, Dresden, Erwin Haendcke, 1902.

Digitized by Google

Die Kunst ist Wesensausdruck, eine vollkommene Illusion der Einheit von Form und Gehalt. Es gibt eine Kunst, die spezifisch deutsches Wesen zum Ausdruck bringt. Das haben unsre Aesthetiker (Thode, Wölfflin u. a.) überzeugend dargelegt. Die Eigenart der deutschen Kunst beruht in ihrer tiefsten Wurzel auf der unserer germanischen Rasse angeborenen physisch-psychischen Anlage. Während den Romanen ein höher ausgebildeter Sinn für das Formale eignet, so strebt die deutsche Kunst nach grösster Verinnerlichung, nach dem ausgesprochen Persönlichen und Charakteristischen. „Deutsch sein heisst eine Sache um ihrer selbst willen tun", sagte einst Richard Wagner. Dies Lob gebührt auch unsern grossen Künstlern. Der Deutsche hat immer nach Innerlichkeit gestrebt; vielleicht haben die Rauheit des Landes, die Einsamkeit, der Zwang, in hartem Mühen sich emporzuarbeiten, der Wechsel der Jahreszeiten viel hierzu beigetragen. Der Deutsche ist der geborene Individualist; der Kollektivismus der Franzosen, der Romanen überhaupt, ist ihm fremd. So sind Innerlichkeit und Individualismus die beiden tief gegründeten Eckpfeiler, auf denen sich der Wunderbau der deutschen Kunst erhebt. Zu diesen beiden Darstellungsprinzipien gesellen sich noch als schaffende Mächte ein reiches Phantasieleben, eine unversiegbare Schöpferlust, ein sich nie genug tun könnendes Umformen und Umwandeln, eine Ueberfülle der Vorwürfe, ein Ueberschwall des Empfindens, ein liebevolles Ausmalen bis ins Kleinste, eine Vielseitigkeit, wie wir dies alles in der Kunst keines anderen Volkes wiederfinden. Man braucht nur in der Geschichte unserer Kunst sich ein wenig umzusehen, und man findet immer wieder die Bestätigung dafür. Wenn aber in unsrer Kunst fremde Einflüsse sich geltend machten, kam es entweder zu einem Niedergang oder zu einer völligen Umbildung des Fremden. Wie wurde das ausgeklügelte System der französischen Gotik vom deutschen Gefühl umgestaltet, schöpferisch vielseitig ausgebaut und zu ganz neuen deutschen Formen geführt! Welche Umbildungen erfuhr das über die Alpen herüberkommende Renaissanceideal! Welche Triumphe feiert hier die deutsche Individualistik, die Phantastik, der Drang nach Mannigfaltigkeit und Fülle der Erscheinung und die Vorliebe für stark Bewegtes in den Giebeln und Erkern, den Portalen und Nischen, den Pilastern und Säulen, den vegetabilischen

Digitized by Google

und grotesken Ziermotiven! Oft aber brachte das Fremde Perioden des Verfalls. Wir brauchen nur daran zu erinnern, welchen Schaden die einseitige humanistische Bildung auch in der Malerei angerichtet, wie undeutsch ein Wilhelm von Kaulbach empfand, wie sehr sich ein Overbeck und Führich von romanisch-katholischem Geiste beeinflussen liessen, wie lange die antiken Ideale alles deutsche Wesen in der Plastik und Architektur erstickten. Da war eben die Kunst nicht mehr voller Wesensausdruck, sondern von undeutschen Elementen, von gefallsüchtigem Romanismus, humanistischer Reflexion und Bildungsphilisterei, übertriebenem Virtuosentum, antiker Kälte, bewusster Typisierung, Abkehr von der Natur, kaltlassender Gesetzmässigkeit, süsslicher Glätte, schön frisierter Puppenhaftigkeit, japanischem Archaismus, Ironie und Weltschmerzelei, gespreiztem Pathos, unangebrachter Monumentalität, von krankhafter dekadenter Empfindsamkeit, theatralischer Pose und Effekthascherei, farbenschwelgerischem Prunk, französischer Leichtfertigkeit beeinflusst.

Wir haben eine selbständige deutsche Kunst; wir erfreuen uns an ihren Werken mit ihrer äussersten Ausdrucksfähigkeit, ihrem Ueberschuss von Gefühlskraft und leidenschaftlicher Erregung, ihrer Wahrheit und Ehrlichkeit, ihrem erhabenen Ernst und ihrem aus dem Herzen quellenden Humor, ihrer unerschöpflichen Kraft und Mannigfaltigkeit der phantasiegeborenen Erfindung, ihrem kühnen Spiel mit dem Ungewöhnlichen und Heldenhaften, ihrer steten Rückkehr zur Natur und deren liebevollem, gründlichem Studium, ihrem Sinn für das Traulich-Heimische, ihrem Hang zum Geheimnisvoll-Mystischen und Wunderbaren, ihrer echten Frömmigkeit und nie verlöschender Glut der Vaterlandsliebe.

In diese wunderbare Welt wollen wir unsere deutschen Kinder einführen. Sie sollen eine Ahnung von dem Werden der deutschen künstlerischen Kultur bekommen. „In dem Verfolgen des Werdens der Kulturarbeit liegt für die werdenden Menschen, die zu dem gelangen sollen, was das Volk jetzt hat, der einzig interessezeugende, Gemüt und Willen bildende Gang. Nur das Werden interessiert wahrhaft, das Gewordene nicht; in jedem Menschenkinde spiegelt sich die Werdekraft, die Schöpfungslust des Volkes wieder, bald stärker, bald schwächer." Wir

Digitized by Google

denken uns das so, dass der Geschichtsunterricht die Anknüpfungspunkte gibt für die Einführung in die künstlerische Ausprägung der betreffenden Zeit; neben diesem Anschauungskurs entnimmt der Zeichenunterricht einen Teil seiner Motive (neben der Benutzung der heimatlichen Natur) den Kunstformen jener Periode. Also ein Kunstanschauungsunterricht, keine Kunstgeschichte. So werden wir zur Zeit der sächsischen Kaiser die romanischen Kunstformen betrachten und an ihnen den Reichtum an Phantasie und den Drang nach Individualisierung in ornamentaler Ausstattung der Kapitäle und Friese erkennen. Alle heimatlichen Kunstwerke, die jener Zeit angehören, werden auf Schulgängen und Schulreisen aufgesucht und eingehend betrachtet. So verfahren wir auch mit den späteren Perioden, der deutschen Gotik und der deutschen Renaissance. Wir wählen nur die Kunstwerke aus, die aus echtem deutschen Geist und Gemüt entsprossen sind. Wir gliedern Kunstwerke aber auch sonst in den Unterricht ein, wo die Stoffe desselben in Bild oder Skulptur deutscher Künstler vorliegen, oder wo das tägliche Leben, die Jahreszeiten, kirchliche oder vaterländische Feste Anlass geben. Ich erinnere nur an einiges. Wer möchte sich bei der Geschichte Friedrichs des Einzigen Chodowieckis und Menzels Meisterwerke entgehen lassen! Wir schauen Alfred Rethels Zyklus aus dem Rathaus in Aachen tief ergriffen, wenn wir Karls des Grossen grossartige Persönlichkeit aus seinem Leben und seinen Taten begriffen; wir bringen Hans Thomas Wotan und Walküre bei den alten Germanen, Hans Holbeins Totentanz und Albrecht Dürers Allerheiligenbild zur Reformationsgeschichte, Moritz von Schwinds Elisabethbilder zu den Thüringer Sagen, Peter Cornelius' Nibelungenbilder und Hans Thomas Siegfried zu den Völkerwanderungssagen; wir zeigen an der richtigen Stelle Rethels Schlacht bei Sempach, Arthur Kampfs Einsegnung der Freiwilligen, Defreggers Letztes Aufgebot. Gerade weil das Stoffliche, der Inhalt wegen der vorhergegangenen Behandlung im Geschichtsunterricht gar keine Schwierigkeiten macht, kann der Zögling leise und taktvoll zu der Empfindung der ästhetischen Qualitäten hingeführt werden, kann ihm die Frage vorgelegt werden: Was hat der Künstler gewollt?, kann er sich ganz in die Scheinwelt des Bildes hineinversenken. Die Stimmung ist schon förmlich aus dem Unter-

Digitized by Google

richt herausgewachsen, die Seele ist schon eingestellt. Der geklärte Gedanken- und Gefühlskreis wird nun in die ästhetische Sphäre gehoben. Auch für andere Fächer gibt es herrliche deutsche Meisterwerke, die am besten dann angeschaut werden, wenn durch den voraufgegangenen Unterricht alle apperzipierenden Vorstellungen und Gefühle bereitgestellt sind.

Wie in der Literatur, so müssen wir auch in der bildenden Kunst zu einem Kanon von Werken kommen, von denen wir wünschen müssen, dass alle Deutschen sie mit Verständnis und Gefühl angeschaut haben. Wie Schiller, Goethe, Uhland, Rükkert, Körner, Arndt unsrer Jugend vertraute Namen sind, so sollte es auch mit unsern bildenden Künstlern der Fall sein. Was weiss unser Volk noch von Albrecht Dürer! Von ihm sagte der junge Goethe: „Ehrwürdiger Albrecht Dürer, dein holzgeschnitzester Heiliger ist mir lieber, als die glattesten Kreaturen dieser Modekünstler!" Dürer hat, wie Thode ausführt, den ganzen unerschöpflichen Reichtum deutschen Fühlens und Sehnens in Gestalten offenbart, der Welt den „heimlichen Schatz" des deutschen Gemüts in Bildern gewiesen. Seine Phantasie umfasste alle Vorstellungen von Natur und Leben, welche die Kultur seiner Zeit zu gewinnen erlaubte, seine Seele war aller Empfindungen fähig, die das menschliche Herz überhaupt nur bewegen können, seine Anschauung der Natur erstreckte sich auf das Kleinste wie das Grösste. Von zartester Empfänglichkeit für alle Eindrücke und von scharfsichtigem Verstande, erregbar bis zur schwärmerischen Begeisterung und der tiefsten Versenkung in philosophisches Sinnen fähig, voll kindlicher Lebensfreudigkeit und die Tragik des Lebens in Schwermut erkennend, ein dichtender Träumer und grübelnder Forscher, unbedingt in der Gewissheit seines evangelisch-christlichen Glaubens und harmonisch menschlich sich einbeziehend in das Naturganze, erscheint er als einer jener Auserwählten, in denen das Menschtum seine höchste Vollkommenheit erreicht hat. Dieser unser grösster Maler darf unserem Volke kein Fremder bleiben, nur die Deutschen können ihm nachempfinden, und unsre Zöglinge sollen dazu Anleitung empfangen, in seine Mariendarstellungen, seine Passionen und evangelischen Geschichten sich hineinsehen lernen. Hier sind Innerlichkeit, Individualismus, Fülle der Bewegung, Phantastik und Humor, die charakteristischen Eigenschaften echt deutscher Kunst.

Digitized by Google

So werden wir auch in der nachdürerischen Zeit nach den Künstlern Ausschau halten, die ihm am meisten gleichen. Da tritt uns der grosse Peter Cornelius entgegen mit seinen kraftvollen Niblungendarstellungen und anderen grossen tief durchdachten Phantasiewerken. Ihm gleicht, ja ihn übertrifft in manchem der früh verstorbene, unglückliche Alfred Rethel, der Verherrlicher Karls des Grossen und der neue Verkündiger der alten deutschen Totentanzdichtung, der Schöpfer der tief ergreifenden beiden Bilder, auf denen der Tod als Freund und als Würger dargestellt ist. Ferner muss unserm Volk ein Moritz von Schwind vertraut werden, der zarte lyrische Meister mit seinen wunderbaren Märchenbildern, in denen der ganze geheimnisvolle Zauber des deutschen Waldes uns entgegentritt. Und dann Ludwig Richter! Gerade wer zu ihm pilgert, wird wie in eine andere Welt gehoben, heraus aus unserer unruhigen hastigen Zeit in eine Welt des traulichen Friedens. Wie weiss er die Kinderwelt zu schildern mit allen ihren Freuden und kleinen Leiden, die goldene Zeit der ersten Liebe, Hochzeit und Taufe, heimliches Glück, frohe Arbeit und Feierabendruhe, alles beschaulich und erbaulich, wahrhaft fromm und kindlich, lebenswarm und schalkhaft, alles deutsch, innerlich und einfach! Echte Heimat- und Volkskunst!*)

Auf dem Gebiete der religiösen Darstellungen gilt es besonders vorsichtig auszuwählen, da hier die römische Kirche und die romanische Kunst lange Zeit alles beherrschte. Bei ihr läuft es meist hinaus auf Darstellung des Göttlichen in möglichster Schönheit und Erhabenheit. In der deutschen religiösen Malerei will der Künstler in erster Linie die Gewalt und Innigkeit des Glaubens vergegenwärtigen. Wie das römische Christentum vom Deutschtum umgewandelt, verinnerlicht, versittlicht, individualisiert wurde, so musste auch die deutsche religiöse Kunst eine andere sein. Auch einem Raffael fehlt diese Verinnerlichung. Alle die formenschönen italienischen Bilder sind uns Deutschen wesensfremd.**)

*) Vgl. die Ludwig-Richter-Gabe des Leipziger Lehrervereins.

**) Bürkner (Kunstpflege in Haus und Heimat) macht darauf aufmerksam, dass von all den ungezählten Tafeln, die der schaffensfreudigste aller Italiener, der nie ermattende Tizian gemalt hat, einzig auf jener einen wirklich tiefstes innerliches Leben zu schauen ist, die er in einer Art Wettbewerb mit dem in Venedig zu Gaste weilenden Dürer und unter dessen Anregung gemalt hat: dem Zinsgroschen.

Digitized by Google

Uns vermögen die an Dürer anknüpfenden Eduard von Gebhardt, Fritz von Uhde, Wilhelm Steinhausen und Hans Thoma mehr zu sagen. Von Uhde zeigen wir gern seine „Bergpredigt", sein „Komm Herr Jesu" und sein „Abendmahl". In Wilhelm Steinhausen verehren wir einen Künstler, von dem eigenstes tiefstes religiöses Leben zum packendsten Ausdruck gebracht wurde. Immer wieder kehrt er zu Christus zurück, wir sehen den lehrenden Christus in der maiengrünen Taunuslandschaft, als unsern Zeit- und Hausgenossen, noch heute wird er den glimmenden Docht nicht auslöschen, nimmt er die Sünder an und isset mit ihnen. Tiefernst ist sein „Gekreuzigter". Echt deutsch, einfach und innig sind seine Gleichnisbilder („Der barmherzige Samariter", „Der verlorene Sohn"), sein „Jesus und die Kinder", seine „Weihnachtsbilder". Nicht jeder sieht sich in Steinhausens Kunst hinein, sie mutet uns etwas herbe und spröde an, aber es ist die rechte Kunst für unser Volk und unsere Kinder.*) Wie Steinhausen, so ist auch Hans Thoma, der Bauernsohn aus dem Schwarzwalde, noch viel zu wenig gekannt. Von seiner Kunst rühmt Thode, dass sie eine neue, unmittelbare und ergreifende Offenbarung aller Geheimnisse deutschen bildnerischen Strebens sei, die frei von aller Nachahmung und doch allem Grossen des 15. und 16. Jahrhunderts innerlich verwandt, unbefangen und unbeirrt von den im Wechsel herrschenden Prinzipien der Zeit aus dem inneren Müssen wahrhaftigen Mitteilungsbedürfnisses hervorging. „Hier finden wir die Universalität der Vorstellungen, die zarteste Empfänglichkeit und Schaffensfreudigkeit der Phantasie, das dem Dienste derselben geweihte, alles umfassende Naturstudium, innigsten Zusammenhang mit der Natur und doch feinstes erfinderisches Schalten mit den Erscheinungen derselben, hier die Sorgfalt meisterlicher technischer Vollendung und das kühne Spiel mit dem Ungewöhnlichen, hier die kindliche Einfalt und die männliche Kraft, erhabenen Ernst, leidenschaftliche Erregung, sinniges Sichversenken und drastischen Humor." Thomas Kunst hat nichts Nüchternes,

*) Vgl. Wilhelm Steinhausen, Göttliches und Menschliches, Eine Kunstgabe mit einem Geleitwort von Gerhard Krügel, herausgegeben von der Freien Lehrervereinigung für Kunstpflege, Mainz 1907 (Scholz) 1 Mk. — Wilhelm Steinhausen, Das Gastmahl. Breitkopf & Härtel, 10 Mk.

aber auch nichts oberflächlich Gefälliges, sondern auch sie ist echt deutsch gemütvoll und schlicht, sie ist heimat- und herkunfttreu. Der Mondscheingeiger, der Sommermorgen, der Säemann, der Kinderreigen, Wotan, der Feierabend im Schwarzwalddorf, Katze am Fenster, der Religionsunterricht, Mutter und Kind, Bauer und Bäuerin im Korn, der Hüter des Tales, Schwarzwaldbach, Weihnacht, Christus und Nikodemus, Christus am Kreuz sind Kunstwerke, die unsere Kinder nacherleben können.*)

Es herrscht eine tiefinnerliche Verwandtschaft zwischen all den genannten Künstlern, von Stephan Lochner und Dürer bis zu Thoma herauf, überall echte deutsche Volkstümlichkeit, die die Tiefen unsres Wesens zu erfassen und darzustellen sucht. Je grösser das Talent, desto grösser die Anhänglichkeit an den Boden.

Durchforschen wir nur fleissig unsere reiche deutsche bildende Kunst, so kommen wir zu einem Kanon solcher Werke, die, wie unsere Dichtungen, Gemeingut unserer Schulen und unseres Volkes werden müssen. Ein Anfang sei hier gemacht:

Architektur:**) I. Romanische Kunstperiode: Maria Laacher Abtei. — Michaelskirche (Hildesheim). — Bamberger Dom. — Klosterruine Paulinzelle. — Kaiserhaus Goslar. — Stiftskirche Gernrode — Liebfrauenkirche (Arnstadt). — II. Gotik: Elisabethkirche (Marburg). — Kölner Dom. — Strassburger Münster. — Ulmer Dom. — Schöner Brunnen (Nürnberg). — St. Blasiusaltar, Kaufbeuren. — Marktplatz in Lübeck. — Marienburg (Westpreussen). — Dom in Erfurt. — III. Renaissance: Heidelberger Schlossruine. — Pellers Haus in Nürnberg. — Rathaus zu Bremen. — Schlosshof in Torgau. — Schloss in Aschaffenburg.

Plastik: Fürstenpaar im Dom zu Naumburg. — Adam Krafft. — Peter Vischer. — Johann Gottfried Schadow. — Christian Rauch. — Ernst Rietschel.

Malerei: Albrecht Dürer. — (Tizian, Zinsgroschen). — Hans Holbein d. J. — (Daniel Chodowiecki.) — Peter Corne-

*) Hans Thoma, Ein Buch seiner Kunst mit einer Einleitung von Wilhelm Kotzde, herausgegeben von der Freien Lehrervereinigung für Kunstpflege, Mainz 1906 (Jos. Scholz). Vgl. auch das grosse Sammel-Werk Hans Thomas Gemälde, herausgegeben v. Thode, Roller, Frankfurt a. M.

**) Besonders unter Benutzung von Seemanns Wandbildern. Was in Wirklichkeit erreichbar ist, wird auf Schulreisen aufgesucht.

Digitized by Google

lius. — (Schnorr von Carolsfeld.) — Alfred Rethel. — Ludwig Richter. — Moritz von Schwind. — Eduard von Gebhardt. — Adolf Menzel. — Wilhelm Leibl. — Fritz von Uhde. — Arnold Böcklin. — Wilhelm Steinhausen. — Hans Thoma.

Für unsere Schulen sind wir vom Kunstmarkt abhängig; deshalb begrüssen wir neuere Publikationen von Werken jetzt lebender Künstler mit Freude, wenn wir in ihnen deutsche Innerlichkeit und deutschen Individualismus wiederfinden. Insbesondere bietet die zu neuem Leben erwachte Steinkunst*) vieles Vortreffliche, z. B. die an Ludwig Richter und Schwind gemahnenden Bilder von dem Thüringer Ernst Liebermann, dann Landschaften und Volksleben von Walter Georgi, Karl Biese, Hans von Volkmann, Franz Hein, Julius Bergmann, G. Kampmann, Adolf Luntz, Rudolf Schiestl, Erich Kuithan, Anton Glück, K. Bantzer u. a. Von manchen unserer Grössten aber fehlen uns noch gute und billige Reproduktionen. Der Kunstwart ist hier bahnbrechend vorgegangen und hat in seinen Mappen und Meisterbildern höchst Erfreuliches geleistet. Mehr und mehr dringt in unsere Schulen und in die weiteren Schichten des Volkes das Bewusstsein, dass unserer Büchergelehrsamkeit im Anschauen von Kunstwerken ein Gegengewicht gegeben werden muss. Besonders tut dies unseren höheren Schulen not. Hier wird gewiss, solange die antike Welt im Gymnasium einen breiten Raum einnimmt, die antike Kunst nicht fehlen dürfen, aber wichtiger noch ist die Einführung in deutsches Leben, deutsche Geschichte, deutsche Wissenschaften und — deutsche Kunst. Hier liegt noch vieles im argen. Unsere klassischen Philologen haben da viel versäumt.

In allen Schichten unseres Volkes regt es sich und drängt es nach der Entwickelung einer vaterländischen, einer Heimatskunst hin. Schaffen wir dem Streben unserer Künstler eine breite und tiefgehende Resonanz! Darin sind wir alle einig, dass wir erst dadurch ein wahrhaft einheitliches Volk werden, wenn wir einen gemeinsamen geistigen Besitz haben an Wissenschaft, Literatur und Kunst. Das ist doppelt nötig, weil in religiöser Beziehung ein vorerst unüberbrückbarer Riss durch unser Volksleben geht. Das Volkslied, das deutsche Märchen,

*) Siehe die Kataloge der Steinzeichnungen von B. G. Teubner, Voigtländer, Fischer und Franke.

Digitized by Google

das deutsche Epos und Drama, die deutsche Musik, die deutsche Malerei, Plastik und Architektur, das sind Bindemittel, die unsere Einheit fester zusammenketten, als alle Bundesverträge und Gesetze. Unser grosser Meister Hans Thoma hat an seinem 60. Geburtstage uns Deutschen ein schönes beherzigenswertes Wort zugerufen:

„Da wir Deutsche sind, freuen wir uns auch, wenn wir in der Kunst Spuren von dem finden, was wir als unser Eigenstes erkennen . . . Für uns Deutsche wird die Kunst nie lange Zeit bloss eine Prunk- und Luxussache sein können, wir werden immer wieder suchen müssen, sie zu einer Herzenssache zu machen . . . Die deutschen Herzen können auch in der Kunst schlagen, und aus ihnen kann erst recht der innerlich gegründete und gefestigte Prachtbau grosser Kunst hervorwachsen. Die deutsche Kunst, sie blühe und wachse!"

Digitized by Google

Der psychologische Mechanismus des ästhetischen Geniessens ist in den Grundzügen überall derselbe. Beweis dessen ist das unbewusste Walten der Sprache, die den Dingen zugesteht, was das Gefühl erst schafft und so den Weg bereitet aus dem Bereich subjektiver Erfahrung zu den Objekten der Welt. Das Schöne wird zu einem ihrer wesentlichsten Bestandteile, die Kunst zum Schmucke des Lebens; es gibt nichts, was von ihr ausgeschlossen wäre, überall, wo Darstellung, ist Schönheit möglich, und jedes Produkt, jeder Ausdruck kann Gegenstand des Genusses werden.

Deutlicher noch tritt dieses Ursprungsverhältnis hervor, wenn wir von den elementaren Erscheinungsformen hinweg unsere Aufmerksamkeit dem Bedürfnis zuwenden, aus dem ästhetisches Geniessen hervorgeht. Es ist nicht nur die Betrachtung, das passive Sichhingeben an die Eindrücke der Umwelt, welches ästhetische Gefühle auslöst, sondern in dem Spannungsverhältnis der Gefühle selbst, welches über das Bewusstsein sich ausbreitend sich Luft zu machen sucht, kündigt sich in einer oft tumultuarischen Weise ein Verlangen an, welchem unter dem Druck der Lebensnöte und bei der Enge des geistigen Horizontes gewöhnlich in rohesten Formen genügt wird, das aber bei näherem Zusehen nur ein dunkles Hindrängen ist nach jenen Befriedigungsweisen, welche lediglich von der Kunst ausgehen können. In dem Menschen, auch dem ungebildeten, wohnt unverkennbar das Bedürfnis einer von Zeit zu Zeit sein tiefstes Innere packenden Erregung, sozusagen eines künstlichen Affekts; er will etwas erleben, das ihn heraushebt aus dem Einerlei des Alltagslebens, und im Gegensatz zu dem blasierten „Nil admirari" ist für ihn das „Sichverwundern" ein wesentliches Stück gesunden Lebens. Die Formen, in denen das Volk sich diesem Drange hingibt, sind bekannt; Volksfeste und Feiertage sind Zeugen für seine Allgewalt. Wüstes Zechen, rohe Raufszenen, grosse, Nerven zerstörende Schaustellungen, z. B. Stiergefechte usw., und wenn wir aufwärts schreiten, Sport, Spiel geben Kunde von diesem unausrottbaren Zug der menschlichen Natur. Durch Augenweide und Gemütserregung führt der Weg zu kultischen Handlungen, und nicht mit Unrecht brachte man von jeher religiöse Betätigung in die nächste Nachbarschaft des ästhetischen Geniessens. Denn in all diesen

Digitized by Google

Aeusserungen offenbart sich instinktiv ein Streben nach Kunstgenuss.

Mit diesen ordnungslosen Gefühlsbewegungen mischt sich jederzeit eine schwer zu analysierende Menge von allerlei affektiven Wirkungen. Die brutalen Erschütterungen, so sehr gesucht als Auftrieb und als Entlastung, sind meistens vergesellschaftet mit den Erzeugnissen des gemeinen Trieblebens, und in der Regel folgen ihnen Depression und übler moralischer Nachgeschmack. In der Verunreinigung geht die erwartete wohltätige Wirkung verloren, während das Verlangen bleibt und zu immer neuen Erregungen treibt.

Wie sich hier einerseits die Notwendigkeit eines Reinigungs- und Befreiungsprozesses ergibt, so enthüllt sich andererseits die hohe Mission der Kunst. Der Mensch muss bewusst auf jene Stufe zurückkehren, auf welcher er als Kind unbewusst und unbekümmert um die Wirklichkeit des Vorgestellten sich dem freien Spiel der Gedanken hingab und in einer selbstgeschaffenen phantastischen Welt lebte. Was einst ihm Sache war, muss ihm zum Symbol, zum schönen Schein werden. All die elementaren Begleiterscheinungen niederer Art müssen zurücktreten, das Ich mit seinen Sonderinteressen muss verstummen und nichts übrigbleiben als die Hingabe an den Gegenstand des Gefallens. Dann entsteht jene eigenartige Gefühlswirkung, welche der Mensch zur Erhöhung des Lebenswertes instinktiv herbeizuführen bestrebt ist, ohne die Nebenwirkungen, welche den Effekt vereiteln.

Wenn aber Kunst und Kunstgenuss sozusagen biologisch im Menschen angelegt sind, wenn auch in Formen, die wie alle psychologischen Grunderscheinungen durch Differenzierung einer verfeinernden Entwicklung harren, so fällt dem Schönen in der Oekonomie des geistigen Lebens auch derjenigen, welche auf einer minder hohen Kulturstufe stehen, eine Rolle zu, welche bei pädagogischen Ueberlegungen nicht ausser Betracht bleiben kann, — ein Ergebnis, das auch dann zu Recht besteht, wenn man sich den neumodischen Kunsterziehungsbestrebungen gegenüber skeptisch verhält. Denn es ist unter allen Umständen zu erwägen, in welcher Weise der geforderte Erlösungs- und Reinigungsprozess durch Erziehung in die Wege geleitet werden kann. Kunst ist weder Luxus

Digitized by Google

noch Schwelgerei, sie gehört auch nicht den Begüterten, sondern allen, die gesunde Sinne haben und wohlorganisierten Geistes sind.

2 Kunst und Erziehung

Seitdem man im Zusammenhang über Erziehung nachzudenken pflegt, sind ihre Aufgaben und Ziele sehr verschieden bestimmt worden. Aber wie immer solche Fassungen lauten mögen — niemandem kann die grosse Inkongruenz entgehen, welche zwischen jenen und dem groben summarischen Verfahren besteht, das unsere Schulen beherrscht. Die Tradition, die gefällige Hüterin des Erprobten, aber auch die stille Schöpferin aller Plattheiten und Mechanismen, hat da, wo man die geheime Macht grosser Gesichtspunkte, das Walten schöpferischer Ideen vermutet, das schematische Tun und den handwerksmässigen Drill auf den Thron gesetzt. Allerdings manchmal gelingt es der durch laute Predigt und geräuschvolle Geschäftigkeit geschaffenen Mode, eine besondere Seite dieser komplizierten Tätigkeit in den Vordergrund zu rücken und die Erwartung umwälzender Reformen rege zu machen.

Erziehung ist in erster Linie Anpassung an die Umwelt, die uns umgibt. Sachen und Personen, Leben und Gesellschaft fordern letztere. Denn sie sind stark genug, sich durchzusetzen. Zunächst lernt der Mensch reflektorisch durch Nachahmung, bald merkt er Unterschiede des Tuns und er lernt wählen, unmittelbare und künstlich vermittelte Erfahrung mischt sich ein, und die Erziehung ist bestrebt, das Verfahren abzukürzen, zu vereinfachen, dem Zögling Kraft und Zeit, Mühe und Schmerz zu sparen. Indem sie immer mehr positiv wird, schreitet sie, erst der Dressur verwandt, zu Fertigkeiten fort und erhebt sich zur Anbildung von neuen Organen, die nur mit Hilfe der Intelligenz ihre Funktion erfüllen.

Die Erziehung schreitet von aussen nach innen fort. Der Mensch steht unter dem Banne seiner Naturtriebe. Er muss allmählich in den Besitz all jener Hemmungsvorrichtungen gesetzt werden, welche Natur und Kultur zur Verfügung stellen. Die Erziehung wird zur Befreiung und Entrohung. Es ist ein langwieriger Prozess, der mit Vorsicht eingeleitet und planmässig unterhalten werden muss, damit er in die Arbeit der

Digitized by Google

Selbsterziehung ausmündet. Es handelt sich um das weite Gebiet der Interessen, die durch ein gründliches Untertauchen in den Strom der Kultur, durch Umgang und Erkenntnis, durch Sinnen und Denken, durch Schaffen und Schätzen gepflanzt werden.

Damit breitet sich vor dem zu Erziehenden die ganze Welt aus und das Geschäft der Erziehung lässt sich nunmehr beschreiben als das planmässige Bemühen, den werdenden Menschen in Beziehung zu setzen zum objektiven Geist, um ihn allmählich hin zu führen zur inneren Freiheit, d. h. die Ansätze einer innerlich befreiten, sittlich freien Persönlichkeit zu schaffen.

Ein wesentliches Stück dieses objektiven Geistes ist die Kunst. Daher wird es immer eine dankenswerte Aufgabe pädagogischer Ueberlegung sein, Mittel und Wege ausfindig zu machen, um sie möglichst frühe in den Dienst der Erziehung zu stellen, nicht um sie als Magd des Sittlichen zu behandeln, und so von vornherein sich an ihrem Wesen zu versündigen, sondern um schon in der Jugend die Grenzen jener psychologischen Provinz abzustecken, innerhalb deren sie ihre eigenartigen Wirkungen zu entfalten vermag. Es wird immer als ein besonderes psychisches Geschehen betrachtet werden müssen, sich an etwas mit voller Intensität hingeben, ohne doch, sei's durch den Willen, sei's im Affekt von ihm verschlungen zu werden, in seinen Gefühlen aufs tiefste erregt zu sein und doch vorstellend und wissend die Herrschaft über diesen Zustand zu behaupten, in höchster subjektiver Erregung die Fähigkeit zu behalten, die verursachenden Vorgänge objektiv zu betrachten. In diesem Sinne enthält alles ästhetische Geniessen die Elemente jenes Prozesses, den Aristoteles als Katharsis beschrieben und den er nur als Wirkung des Tragischen gelten lassen will, während er überall sich einstellt, wo künstlerische Wirkungen empfunden werden. Es ist eine Befreiung, eine Veredlung, ein Emporheben in ein Reich, das, aus Stoffen der Wirklichkeit aufgebaut, über die Wirklichkeit hinausreicht. Wer immer in dasselbe eintritt, begibt sich auch in die Vorschule des Sittlichen.

3 Musik und Gesang

Ein auserlesenes Gebiet dieses Reiches bildet die Musik. Sie kommt für die Schulerziehung als Gesang in Betracht und

Digitized by Google

erweist sich als solcher nicht nur als ein durch nichts zu ersetzendes Ausdrucksmittel, sondern auch als ein bevorzugter Teil des objektiven Geistes. Reflektieren wir auf seinen gemütlichen Niederschlag, so betrachten wir ihn als Erzeugnis „des Volkes", denken wir an seine objektiven Hervorbringungen, so schreiben wir ihn der „Nation" zu. Volkslied und Nationalgesänge gehören als Produkte der Kunst zu den wichtigsten Faktoren des nationalen Ethos, sie umschreiben im idealen Sinne die Heimat, aus der persönliches Werden und Wachsen seine Nahrung zieht.

Wie sehr Singen zu den elementaren Anlagen des Menschen gehört, beweist die Tatsache, dass Kinder mitunter früher singen als sprechen, und Idioten nicht selten Sinn für Musik zeigen, auch wenn sie sprachlos sind. In den rhythmisch gegliederten Tonfolgen kommt demnach etwas Geistiges zum Ausdruck, das der durch Sprache vermittelten Vorstellungshilfen nicht bedarf, eigener Art und besonderer Ausbildung wert ist. Indem es sich der Sprache vermählt, entsteht eine der merkwürdigsten Wirkungen, die es gibt. Ein eigentümliches Schweben zwischen Vorstellen und Fühlen, die sich rhythmisch abzulösen scheinen, versetzt den Menschen in eine überirdische Welt. In der Tiefe seines Gemüts erklingen ihm selber unbekannte Seiten. „Der Gegenwart ganz und gar vergessend, Altes erinnernd, Ewiges ahnend", durchströmen ihn Gefühle der Sehnsucht und der Hoffnung, Heimats-, Wert- und Lustgefühle aller Art, jetzt zu Tränen gerührt, dann zu kriegerischem Tun entflammt, und wenn er aktiv wird, mitsingen kann, so schlingt das Gefühl der Gemeinschaft und der Zusammengehörigkeit ein Band um die Sänger, stärker als Verabredung und Verträge. „Es ist eine närrische Sache, dass eine gewisse Folge von Tönen das Herz erschüttert und Tränen hervorruft auch bei Menschen, welche sonst für weiche Stimmungen abgestorben sind. Jedes Volk hat solche einfache Weisen, bei denen sich Landsleute an dem Eindruck erkennen, den die Melodie auf sie macht. Wenn die Auswanderer alles verlieren, die Liebe zu ihrem Vaterlande, selbst den geläufigen Ausdruck ihrer Muttersprache, die Melodien der Heimat leben unter ihnen länger als alles andere, und mancher Narr, der in der Fremde seinen Stolz darein setzt, ein naturalisierter Fremder zu sein,

Digitized by Google

fühlt sich plötzlich wieder deutsch, wenn er ein paar Takte singen hört, die ihm in seiner Jugend bekannt waren."

Eindringlicher, als es durch diese schönen Worte Gustav Freytags*) geschieht, kann die Macht des Gesanges für die Pflege des Nationalgefühls nicht beschrieben werden. Wenn alle andern Stützen brechen, — was das Lied aufgerichtet, dauert. Wie das wohl zugeht? Es gibt in der Menschenseele Geheimnisse, die auch die Pädagogik respektieren muss. Allerdings gerade uns Deutschen haftet der Fehler an, dass wir unsere Erziehungszwecke oft in fast kindlicher Weise hervorkehren und in gutem Glauben mit den gröbsten Mitteln arbeiten. Es ist, als ob wir uns zutrauten, den homunculus zu züchten. Insbesondere gehört die Erzeugung eines dauerhaften Normalpatriotismus zu den Aufgaben, für deren Lösung fast jeder Lehrplan ein Rezept bereit hält, obgleich die Analyse jener psychischen Vorgänge, welchen diese Imponderabilia ihr Dasein verdanken, bis jetzt völlig versagt hat.

4 Eigenart des Gesangunterrichts

Was der Jugend sich tief einprägen, was ihr zum wertvollen, unverlierbaren Eigentum werden soll, das muss sie erleben, in das muss sie übend so eingeführt werden, dass mit der Freude des Gelingens und der zunehmenden Sicherheit des Könnens das Bedürfnis erwacht, sich immer mehr in den Besitz solchen Gutes zu vertiefen. Wo man so weit gekommen, da ist's wie mit einem Baum, der Wurzel geschlagen. Wind und Wetter befördern sein Wachstum und die Früchte kommen von selbst. Der Gesang ist der Schulgegenstand, welcher die beste Gelegenheit bietet, mit einer alten, aber übeln Gewohnheit zu brechen. Wir Deutsche bringen es schwer fertig, uns Schularbeit anders vorzustellen, als verknüpft mit einer ziemlichen Dosis von Zwang, Druck und Qual. Selbst den Unterricht, dessen tiefster Zweck Befreiung und Erhebung des Gemüts ist, den Religionsunterricht, haben wir bis jetzt davon nicht frei zu machen vermocht. Um so eher dürfte es gelingen, den Gesangunterricht, weniger beschwert durch das Gewicht überkommener Würde, so zu gestalten, dass er von Be-

*) Vergl. „Soll & Haben", Leipzig, S. Hirzel, S. 313.

Digitized by Google

ginn an der Jugend zu einem Gegenstand erhebender Freude, zu einer genussreichen Beschäftigung wird. Dabei sind wir so weit entfernt, ihn in seiner Bedeutung herabzusetzen, dass wir im Gegenteil ihm die Aufgabe zuweisen, an seinem Teil dazu beizutragen, dass die Jugend unmittelbar in das nationale Ethos eingetaucht wird.

Ueberall, wo Gefühle zu rhythmischer Entladung drängen, singt man, der Wanderer und der Schiffer, der Jäger und der Müller, bei der Arbeit und beim Tanz, in Freude und in Trauer, in Wald und Flur, wie in Haus, Kirche und Werkstatt, bald andächtig, bald begeistert, jetzt um zu trösten, dann um zu ermutigen oder sich Luft zu machen in Lust und Frohgefühl. Was man singt, ist vielfach gleichgültig, sobald es sich lediglich um einen solchen Befreiungsakt handelt. Aber auf den Höhepunkten findet sich in solchen Fällen auch das rechte Wort, und die Eigenart des Volkes erscheint in Text und Weise zugleich, die sich nicht selten in untrennbarer Assoziation verbinden. In der Unmittelbarkeit der Offenbarung liegt ihre Werbekraft, man versteht sich sofort, und es gibt kein gewaltigeres Mittel, Gemeingeist zu schaffen und zu pflegen, als das Lied. Kirchenlied und Volkslied beweisen das gleichermassen. Das deutsche Volk ist in dieser Beziehung so reich an Schätzen, dass die Schule in Verlegenheit ist, wie sie der Jugend die Teilnahme an ihnen am zweckmässigsten vermittelt. Es ist ihre erste Pflicht, dies als ihre vornehmste Aufgabe anzuerkennen. Der nächste Zweck des Gesangunterrichts ist, die Jugend in den Besitz einer Anzahl von Liedern zu setzen, welche ihr so gehören, dass sie sicher gesungen werden können. Allerdings, die dazu erforderliche Auswahl, welche sich den verschiedenen Schulformen leicht anpassen liesse, ist trotz mancher dankenswerten Vorarbeiten noch nicht getroffen. Poesie und Volkskunde, Musik und Pädagogik sind dabei gleich sehr interessiert.

In Sachen des Kirchenliedes hat sich in Deutschland eine bemerkenswerte Einmütigkeit herausgebildet. Sie besteht in der Ablehnung des geschmacklos Verderbten und in der Rückkehr zum Einfachen und Originalen. Dabei strebt man in den Landeskirchen langsam dem Ziele zu, allenthalben das Gemeinsame herauszuarbeiten. Wenn archaistische Tendenzen und dogma-

Digitized by Google

tisch-orthodoxe Liebhabereien fern gehalten werden und ungeschickte Hände nicht voreilig in die Bewegung eingreifen, so werden wir als ihre Frucht vielleicht einmal ein deutsches protestantisches Gesangbuch haben, das für die Geschmacksbildung unseres Volkes von Bedeutung werden könnte.

Für das Volkslied liegen die Verhältnisse weniger günstig. Wir leben in der Zeit der Surrogate und das Unechte triumphiert; den Geschmack ersetzt die Mode und das Wertlose verbreitet sich leicht und rasch. So konnte es geschehen, dass heute das eigentliche Volkslied für gemein gilt und dass der Sinn für das Einfache und Feine vergeblich ankämpft gegen die Vergröberungen in Text und Melodie. Denn wie im modernen Leben Lärm und Geräusch vorherrschen, so begünstigt die heutige Musik vielfach das Massenhafte und Robuste. Daher ist die Propaganda für das Volkslied schwierig, die Männergesangvereine haben in dieser Beziehung versagt, und die alten Anknüpfungspunkte im Volksleben fehlen gänzlich. „Die jetzige Welt", sagt Vilmar, „hat sich des Vorzugs beraubt, die volle Harmonie der Jugendfreude, die Zusammengehörigkeit von Gesang und Tanz darzustellen." So fällt die Hauptaufgabe der Schule zu, deren Sorge es sein muss, die nachwachsende Generation durch praktische Bekanntschaft mit den besten Erzeugnissen zum Geschmack an dem Echten und Schönen zu erziehen. Voraussetzung ist eine nach den angedeuteten Gesichtspunkten hergestellte Liedersammlung, deren Beschaffung auch von autoritativer Seite mit Nachdruck gefordert wurde, ein „weltliches Gesangbuch", dem nicht nur eine nationale Bedeutung zukäme, sondern das auch geeignet wäre, den Grund zu legen für eine gesangliche und allgemeine musikalische Ausbildung. —

Aus den bisherigen Betrachtungen folgt, dass es sich beim Gesangunterricht nicht darum handelt, sei's zur Unterhaltung, sei's zur Dekoration, einige Liedchen einzuüben oder zur Ausstattung von Schulfesten ein paar wirkungsvolle Nummern vorzubereiten, sondern dass ihm im Ganzen der Erziehung eine besondere Aufgabe zufällt, bei deren Lösung nationale, ethische und ästhetische Interessen gleichmässig zu ihrem Rechte kommen müssen.

In der Kunst steht natürlich das Können obenan. Auch

das Singen erfordert die Ausbildung des dazu geeigneten Werkzeugs, bestehend aus Stimme und Ohr, deren Wechselwirkung Physiologie und Psychologie lehren und die Erfahrung bezeugt. Da macht sich denn eine ganze Reihe von technischen Ansprüchen geltend; aber es ist nicht Aufgabe dieser Darlegung, des näheren auf sie einzugehen. Das aber soll nicht unausgesprochen bleiben, dass es ein verhängnisvoller Fehlgriff wäre, das Technische von dem, wozu es Mittel und Vorbereitung sein soll, so zu sondern, wie man beim Sprachunterricht mitunter noch Grammatik und Lektüre scheidet.

5 Geschichtliche Entwicklung

Wenn wir von hier einen Blick auf die geschichtliche Entwickelung unseres Gegenstandes werfen, so reicht seine Aufnahme in den Schulunterricht in die Zeit der Reformation zurück, wo gottesdienstliche Bedürfnisse es nahelegten, sich durch die Mit- und Vorarbeit der Schule den Bestand von kirchlichen Singchören zu sichern. Von da ab hat der Gesang seinen Platz als Lehrgegenstand in der Schule behauptet; gleichwohl blieb er in einer Ausnahmestellung. Wir vermissen bei ihm den Fortschritt, welchem sich kein Unterrichtsfach entziehen konnte. Nach entschiedenem Niedergang und vergeblichen Versuchen, ihm zu begegnen, bringt auch hier erst Pestalozzi durch seine Anregung Hilfe. Mit den Arbeiten Nägelis, Pfeifers und Natorps beginnt man sich um die Frage zu bekümmern, wie denn die Ziele, über die man nie im Zweifel war, zu erreichen seien. Bald sehen wir neben dem Kirchenlied das Volkslied, die im vierten Jahrzehnt des neunzehnten Jahrhunderts erscheinenden Lehrpläne nehmen sich der Sache an und die methodischen und didaktischen Ueberlegungen verschwinden nicht mehr von der Tagesordnung. Trotzdem sich so der Blick über die ursprünglichen Kirchenzwecke hinaus auf höhere Ziele richtete, so wäre es doch weit gefehlt, wollte man demgemäss nun ein gradliniges Vorwärtsschreiten erwarten.

In der älteren Zeit begegnen wir einem fruchtbaren Betrieb des Gesangunterrichts da, wo musikalisch begabte und geschulte Lehrer aus sachlichem Interesse sich seiner mit Eifer annahmen. Wurden sie von der damals noch nicht ausgestorbenen natürlichen Sangesfreude unterstützt, so war es um den

Digitized by Google

Erfolg ihrer Bemühungen in der Regel wohl bestellt. Das war die Zeit, in der die musikalische Befähigung bei der Wahl des Lehrerberufs den Ausschlag gab und ein Volksschullehrer, der musikalisch nichts leistete, nicht für voll angesehen wurde, eine Auffassung, welche mit der fortschreitenden Lehrerbildung verschwinden musste.

Wohl war der Gesangunterricht in den Lehrplan organisch eingereiht, neben dem Choral war mit dem Volkslied der weltliche Gesang getreten, an Ermunterungen fehlte es nicht, aber die Erfolge blieben aus. Kundige konnte es daher nicht überraschen, dass vor mehr als zwanzig Jahren der Engländer John Hullah in seinem Bericht über eine von ihm unternommene Studienreise ein Urteil über den Stand des Gesangunterrichts in den deutschen Schulen fällte, auf welches stolz zu sein letztere keine Ursache hatten. Aehnlich wie im Unterricht in der deutschen Grammatik waren Theorie und Praxis getrennte Wege gegangen; was zu geschehen hatte, darüber war man nicht im Unklaren, aber aus dem Geleise des Hergebrachten nicht herausgekommen.

Auch an den höheren Schulen ist der Gang der Dinge nicht erfreulicher. Die alten Traditionen des gelehrten Schulwesens hielten nicht vor, langsam glitt der Gesangunterricht von der hohen Stufe seiner Schätzung herab. Heutzutage sind wir kaum noch imstande, ein Lehrerkollegium vorzustellen, in welchem der cantor entweder der Rektor (primicerius) oder doch der nächste nach ihm, wie dies bei den Klosterschulen der Fall war. Die Unterrichtsresultate an den einzelnen Anstalten sind wesentlich abhängig von der zufälligen Energie und Tüchtigkeit des Gesanglehrers, die ihn in den Stand setzten, dem von ihm vertretenen Fache trotz aller Schwierigkeiten eine gewisse Schätzung zu sichern. Mit dem Zeichnen galt Singen als fakultativer Lehrgegenstand. Seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts ist es immer nur eine kleine Zahl von Schülern, deren Interesse stark genug, sie die eine Wochenstunde, welche dem Gesang gewidmet war, opfern zu lassen. Der Gewinn war auch danach. Was man an technischem Können, an Literaturkenntnis, an ästhetischer Anregung davonbrachte, ist kaum der Rede wert. Nicht selten aber geschah es, dass der Chor auch noch an dem Festtag der Schule versagte.

Digitized by Google

In der neueren Zeit haben die Regierungen der Angelegenheit vermehrte Aufmerksamkeit zugewendet. In der richtigen Erkenntnis, dass die Musik berechtigten Anspruch habe, mehr als bisher in der Erziehung berücksichtigt zu werden, suchten sie nicht nur die Pflege des Gesanges an den Mittelschulen zu fördern, sondern trafen auch Anordnungen, um den Schülern die Erlernung eines Instrumentes zu ermöglichen. Manchen Orts werden die Ergebnisse des Unterrichts kontrolliert, und dass man die Stellung der Musiklehrer wenigstens an den grösseren Anstalten verbesserte, beweist die erhöhte Wertschätzung der Sache.

6 Aufgaben und Ziele

Unterrichtsziele — Gesanglehrer — Gesangunterricht als musikalische Propädeutik — Chorgesang

Erfreulicher noch als diese behördlichen Massnahmen ist die Tatsache, dass in den beteiligten Kreisen sich immer mehr Uebereinstimmung darüber herausbildet, was anzustreben ist und welche Wege einzuschlagen sind. Um den richtigen Ausgangspunkt zu gewinnen, stellen wir an die Spitze das Urteil eines Mannes, der auf dem Boden der Musikwissenschaft, der Kunst und der Kulturgeschichte die Lösung der Frage zu finden suchte. H. Kretzschmar tritt in seinem schönen Buche „Musikalische Zeitfragen"*) der herkömmlichen Zerfahrenheit mit dem Satze entgegen: „Den Gesangunterricht vom Anfang bis zum Ende der Schulzeit bloss auf Nachahmung und Gedächtnis aufzubauen, ist pädagogisch verwerflich und musikalisch ziemlich nutzlos", und er begegnet sich in dieser Auffassung mit einem der anerkanntesten Sänger und Gesanglehrer unserer Zeit. J. Stockhausen**) sprach sich schon vor mehr als einem Jahrzehnt in dieser Angelegenheit folgendermassen aus: Wenn es zweifellos eine Hauptaufgabe des Schulunterrichts sei, junge Menschen zur Selbständigkeit zu erziehen, so dürfe der Gesangsunterricht davon nicht ausgenommen werden. Wie man Lesen, Schreiben,

*) Leipzig, C. F. Peters 1903, S. 25: „Der Musikunterricht in der Volksschule und auf den höheren Lehranstalten".

**) Vergl. Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, Leipzig, J. Klinkhardt 1892, Nr. 46: „Ein Beitrag zur Reform des Schulgesanges in Deutschland."

Digitized by Google

Rechnen usw. lerne, um später das vorhandene Material selbstständig ohne die Hilfe eines andern zu verwerten, so müsse es auch beim Singen sein. Nicht darum könne es sich handeln, Musikstücke nach dem Gehör zu singen, wie kleine Kinder, die noch nicht lesen können, Gedichte auswendig hersagen, sondern es müsse „der Schüler so weit gebracht werden, dass er selbständig einen noch nicht einstudierten Choral vom Blatte lesen könne. Es mag unter den Schülern solche geben, die es nie lernen können. Die Mehrheit kann es. Das deutsche Volk ist im allgemeinen, wie jeder weiss, für die Tonkunst so gut beanlagt, dass es sich wohl lohnte, die Naturanlagen aller lernfähigen Kinder, von den untersten Klassen an, auszubilden. Das kann nur der langjährige regelmässig fortschreitende Schulunterricht erreichen."

Die Tonsprache besitzt das universellste Darstellungsmittel. Niemand lernt sie recht verstehen, geschweige denn ihre Schätze heben, dem ihre Zeichen nicht geläufig werden, also dass er sie umzusetzen vermag in den lebendigen Ton, und zwar ohne instrumentale Hilfe. In diesem Sinne gibt es auch ein musikalisches Lesenlernen, und lautlesen heisst eben vom Blatt singen. Daher schreibt Kretzschmar: „Das Ziel besteht klipp und klar in der Forderung, dass die Kinder vom Blatt singen lernen, leichtere Stücke in den Mittelklassen, in den Oberklassen auch schwerere." Gibt man das zu, so folgt zweierlei, einmal, dass der Beginn des „Lesenlernens" nicht zu spät anzusetzen, zum andren, dass dem Einzelsingen jenes Mass von Aufmerksamkeit zuzuwenden ist, welches die Sorge für die Gesundheit der Stimme und die Förderung der Selbständigkeit bedingen, unbeschadet des Chorsingens, dessen Pflege durch diese Forderungen nur angemessen begrenzt wird.

In erhöhtem Masse gilt dies alles für die höheren Schulen, in denen ein obligatorischer Gesangunterricht — nur diejenigen, welche sich nach ausreichender Probe als gänzlich unmusikalisch gezeigt haben, sollten davon befreit werden — die Aufgabe hat, durch eine methodische Unterweisung in Theorie und Geschichte der Musik ein Kunstgebiet zu erschliessen, dem fremd geblieben zu sein als ein bedenklicher Bildungsmangel bezeichnet werden muss. Je mehr man die Sache unter diesem Gesichtspunkt betrachten lernt, desto begreiflicher wird es er-

Digitized by Google

scheinen, dass das Singen den Anspruch erhebt, gleich dem Zeichnen als Klassenunterricht betrieben zu werden. Erst auf diese Weise sichert es sich als Lehrgegenstand den Grad von Respekt, ohne welchen es in der Schule Unterrichtserfolge nicht gibt.

Wie sehr es gerade nach dieser Seite fehlt, beweisen die mancherlei Vorschläge, welche zur Beseitigung unerfreulicher Zustände gemacht werden. Es ist richtig, noch klebt insbesondere in Gymnasien der Sache der Makel des Kinderhaft-Elementaren, des Unvornehmen an, und an den höheren Schulen überhaupt wird sie zum Nebensächlichen und Ueberflüssigen gerechnet. Es ist noch nicht allzulange her, dass die Gesangstunden als willkommene Gelegenheiten zur Verübung von allerhand Ungezogenheiten und Flegeleien betrachtet wurden. Wer sich an dem Unterricht nicht beteiligt, entbehrt nichts und versäumt nichts. Die Tanzstunde steht höher. Nicht tanzen können bedeutet einen gesellschaftlichen Mangel, in musicis ein Ignorant sein, schadet der Bildungsqualifikation nicht im geringsten und schliesst nicht einmal von der Beteiligung aus an der Kritik musikalischer Leistungen. Am schlimmsten erscheint, dass man sich in weiten Kreisen mit dieser Sachlage abgefunden hat. Die Schuld schiebt man meistens auf die Lehrkräfte, und es soll nicht geleugnet werden, dass man häufig in ihrer Auswahl weder sorgfältig noch glücklich war. Mancher Gesanglehrer mag in der Tat das Haupthindernis sein für eine richtigere Schätzung des von ihm vertretenen Faches. Man hat daher den Satz aufgestellt, der Gesangunterricht an höheren Schulen gehöre nach Lage der Dinge von Rechts wegen in die Hände der akademisch gebildeten ordentlichen Lehrer; auch Kretzschmar erhebt diese Forderung, allerdings nicht ohne seinem Bedauern darüber Ausdruck zu geben, dass darin eine kränkende Härte gegenüber dem anders gebildeten Musiker liege. Nun ist zwar zuzugeben, dass erfahrungsgemäss jeder Gegenstand in den Augen der Schüler an Ansehen gewinnt, sobald er von einem ordentlichen Lehrer unterrichtet wird. Aber dies gilt doch nur ceteris paribus, hier: wenn auch der ordentliche Lehrer ein tüchtiger Fachmann ist. Hauptsache wird auch für den Gesangunterricht sein, dass der Lehrer einmal ein theoretisch und praktisch gründlich gebildeter Musiker ist, der nicht nur

Digitized by Google

in seinem Fache nach der physiologischen, historisch-literarischen und ästhetischen Seite Bescheid weiss, sondern auch in die feineren Zusammenhänge mit verwandten Gebieten einen Blick getan hat, zum andern aber nicht minder pädagogisch so geschult und in der Art seines Auftretens, in Schülerbehandlung und Unterrichtsverkehr so sicher ist, dass er vor disziplinären Missgriffen und didaktischen Entgleisungen ein für alle Mal bewahrt bleibt.

Dies führt uns zu einigen Bemerkungen über die an die Ausbildung von Gesanglehrern zu stellenden Forderungen. Herkömmlich rekrutiert sich deren grösste Zahl aus dem Stande der Volksschullehrer, und man wird zugeben müssen, dass er eine respektable Zahl von Männern lieferte, welche, als Musiker und Lehrer gleichbedeutend, für sich das Verdienst in Anspruch nehmen dürfen, dass was Tüchtiges auf dem Gebiete des Schulgesanges geleistet wurde, von ihnen ausgegangen ist. Allein selbst wenn die Lehrerbildungsanstalten für den Musikunterricht noch in der günstigen Lage früherer Zeiten sich befänden — was nicht der Fall und aus andern Gründen auch nicht zurückzuwünschen ist —, so wären sie doch durch andere musikalische Aufgaben abgehalten, der gesanglichen Bildung die Aufmerksamkeit angedeihen zu lassen, welche unter den gegenwärtigen Verhältnissen gefordert werden muss. Dadurch, dass sie der Kirche die Organisten zu liefern haben und sich veranlasst sehen, die theoretische Bildung einseitig auf die Harmonielehre zu bauen, kommt jene Seite der Disziplin, welche vorzugsweise der Schule zu dienen hat, erheblich zu kurz. „Der Musikunterricht auf den Seminarien müsste nicht Chorsänger, sondern Solosänger ausbilden, Gesanglehrer, die die Natur der Kinderstimme genau kennen, und die es verstehen, die Jugend bei den musikalischen Elementen zu fesseln und durch die Elemente lernfreudig zu machen." Dass dieses Ziel allgemein erreicht wird, schwerlich wird das jemand zu behaupten wagen. An den Musikschulen und Konservatorien sitzt das Uebel an anderer Stelle. Hier fehlt es nur allzu häufig an der Voraussetzung einer gründlichen Schulbildung und das musikalisch-technische Können, auch wenn es an sich noch ausreichte, ruht dann auf einem so unsoliden ärmlichen Fundament, dass, wenn es der Zufall einmal unversehens blosslegt, die ganze musikalische Reputation sofort in die Brüche geht.

Digitized by Google

Hier muss der Hebel angesetzt werden. Es ist hohe Zeit, dass sich die Staaten auf die Pflicht besinnen, die ihnen gegenüber der Gesangesanlage des Volkes, der Kunst und der Stellung der Musik in Bildung und Kultur obliegt, und in richtiger Erkenntnis ihrer zweckmässige Veranstaltungen treffen. Es muss alles geschehen, was die Heranbildung tüchtiger Gesanglehrer fördert. Die praktischen Interessen, welche gleichen Bestrebungen für den Zeichenunterricht zu Hilfe kommen, müssen hier durch das Verständnis für Wert und Wichtigkeit dessen, was auf dem Spiele steht, für die Tragweite dessen, was erreicht werden soll, ersetzt werden. „Ein Volk leidet Schaden an seinem Innern, wenn ihm die Musik zu fehlen beginnt", und H. St. Chamberlain schreibt: „Der Germane ist der musikalischste Mensch auf Erden; Musik ist seine spezifisch eigene Kunst, diejenige, in welcher er unter allen Menschen der unvergleichliche Meister ist. In den ältesten Zeiten sehen wir die Germanen sogar zu Pferd die Harfe nicht aus der Hand geben und ihre tüchtigsten Könige den Gesangsunterricht persönlich leiten; die alten Goten konnten keine andere Bezeichnung für »lesen« erfinden, als singen, »da sie keine Art sprachlich gehobener Mitteilung kannten, die nicht gesungen worden wäre«."*) Es sind aber nicht nur die Regierungen, welche aufgerufen werden müssen, weil sie das Volk in seinem Ureigensten fördern sollen, sondern auch die Vertreter der Kunst selbst, die Schaffenden, denen nicht verborgen bleiben kann, dass Kunst überall nicht gedeiht ohne kräftige Resonanz in einer zu richtigem Geniessen erzogenen Gemeinde.

Damit nähern wir uns den letzten und höchsten Zielen. Alle Lehre, alle Uebung haben ihr Recht lediglich darin, dass sie die erste Strecke sind einer Wegfährte zu den Höhen, und

*) Vergl. „Die Grundlagen des neunzehnten Jahrhunderts", S. 959. Vergl. auch S. 318 „Die leidenschaftliche Liebe zur Musik, die hier (in England) zutage tritt, berührt uns, als vernähmen wir den Flügelschlag eines vom Himmel sich langsam herabsenkenden Schutzengels, eines Engels, der künftige Zeiten verkündet; hören wir König Alfred in seinem auserwählten Sängerchor selber mitsingen, sehen wir ein Jahrhundert später den wildleidenschaftlichen Gelehrten und Staatsmann Dunstan niemals, weder auf dem Pferde noch im Rate, die Harfe aus der Hand geben, dann gedenken wir dessen, dass auch bei den Griechen Harmonia die Tochter des Kriegsgottes Ares war."

Digitized by Google

eine Unterweisung in den Elementen des Könnens taugt nicht, wenn sie nicht antreibt zu dem, was in der Ferne liegt. Im Gegensatz zu einem Uebermass von Theorie im Betrieb des Musikunterrichts im Mittelalter haben wir in der Neuzeit das Element des Denkens auch da ausgeschaltet, wo es allein imstande ist, die Arbeit über banausisches Tun zu erheben. Dass wir damit nicht etwa empfehlen wollen, den Unterricht mit allerlei dekorativen Zugaben von theoretischer Lieblingsweisheit zu beschweren, braucht kaum gesagt zu werden. Der beste Schutz gegen solche Verirrungen liegt in dem Takt des Lehrers, den gerade seine umfassendere Bildung vor der Versuchung bewahren wird, seinen Unterricht mit wohlfeilen Mittelchen aufzuputzen. Um so mehr wird er darauf bedacht sein, überall das geistige Element seiner Kunst in den Vordergrund zu rücken, den Gesang als bevorzugten Zweig der Musik zu behandeln und damit als den königlichen Weg zu ihren Schätzen zu erweisen. Er wird seinen Schülern zum Bewusstsein bringen, dass auch in dem Aufbau des einfachsten Liedes Gesetze herrschen und dass es das reizvolle Vorrecht des Gebildeten ist, ihr verborgenes Walten zu erkennen, dass auch die grossen Schöpfungen der Kunst ein Stück des gesamten Geisteslebens einer Nation sind, herausgeboren aus der Eigenart einer Epoche, und dass niemand die Sprache der Geschichte ganz zu verstehen behaupten darf, dem dies Gebiet fremd geblieben. So kann der Gesangunterricht den Weg bereiten zu den grossen Meistern und zu einer musikalischen Propädeutik werden im besten Sinne des Worts. Je näher er diesem Ziele kommt, desto besser erfüllt er seinen Zweck.

Ein Hilfsmittel ersten Ranges in all diesen Beziehungen ist der Chorgesang. Die Pflege des gemischten Chors wird in einer Zeit, da die Vorliebe für den Männergesang ungewusst und ungewollt verflachend und geschmacksverheerend gewirkt hat, zu einer wichtigen musikalischen Angelegenheit. Den höheren Schulen insbesondere ist damit eine hohe Mission zugefallen, da die Geschmacksrichtung des grossen Publikums sich nicht mit Worten korrigieren, sondern nur durch Vorführung des Bessern allmählich umwandeln lässt. Ginge es mit rechten Dingen zu, so müssten die Schülerchöre vorbildlich für die Chorvereine wirken und den Beweis liefern, dass auch die Schule stark genug sei, das Leben zu beeinflussen.

Digitized by Google

Schon das Einstudieren eines Chorsatzes ist in rechter Hand ein vorzügliches Bildungsmittel. Der Schüler erfährt hier praktisch, was ein musikalischer Gedanke, lernt Haupt- und Nebengedanken scheiden, merkt, wie die Stimmen einander die Führung abtreten, wie sich Steigerungen vorbereiten und wirksam werden, sieht, wie das Ganze sich zusammensetzt, und lernt so mitwirkend die Gliederung eines Kunstwerks kennen. Jede richtig geleitete Chorgesangstunde wird zu einer analytischen Kunstbetrachtung und zu einer praktischen Vorschule der Aesthetik. Je weiter die Choristen vorgeschritten sind, desto entbehrlicher erscheint ein instrumentales Hilfsmittel. Wird es einmal nötig, so verdient, namentlich auf untern Stufen und weil es sich um Melodie handelt, die Geige vor dem Klavier den Vorzug. Denn „der Klang der Darmsaiten — um mit Stockhausen zu reden — ist dem Stimmton des Menschen ähnlicher als der Klang der Metallsaiten im Klavier". Dabei wird allerdings vorausgesetzt, dass der Gesanglehrer schon um seiner eigenen musikalischen Bildung willen die Violine mit Gewandtheit und Geschmack hat behandeln lernen. Chorgesänge müssen bis zu grösstmöglicher Vollendung geübt werden. Nur dann lohnen sie die Mühe und lassen die Mitwirkenden etwas von künstlerischer Wirkung erfahren. Ihr gesellt sich die ethische. Wenn Luther meint: „Die Musik ist eine halbe Disziplin- und Zuchtmeisterin, so die Leute gelinder und sanftmütiger, sittsamer und vernünftiger macht", so trifft das gerade hier zu. Denn der Chor ist ein mächtiges Zuchtmittel. Nirgend wird Zusammenhalten, Disziplin und Unterordnung, Gemeingeist und Solidaritätsgefühl so gepflegt wie in der Chorgesangstunde.*) Auch die Volksschule darf sich diesen Vorteil nicht entgehen lassen. In grossen Städten bringt man mitunter Proben des Zeichenunterrichts vor die Oeffentlichkeit. Es sollten sich wohl auch Mittel und Wege finden, um von Zeit zu Zeit durch

*) Plew, Der Gesangunterricht in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre f. höhere Schulen XVI, S. 11. „Die alten Spartaner sahen in den Chorgesängen das wichtigste Mittel, um das Gefühl des idealen, aufopferungsfähigen Gemeinsinnes zu beleben, ›weil das Gelingen ihrer Ausführung durchaus von der Unterordnung unter das Ganze, von der selbstverleugnenden Mitwirkung aller einzelnen zu einer gemeinsamen Aufgabe abhängt‹."

Digitized by Google

grössere Schülerchöre nicht nur die Sangeslust zu spornen, sondern auch den Beweis zu erbringen, dass schon auf elementarer Stufe das Schöne gepflegt werden kann.

Die rationelle Gestaltung des Schulgesanges ist eine über die nächstbeteiligten Kreise weit hinausreichende Kulturfrage. Sie deutet auf die Stelle, wo das elementare Kunstbedürfnis am unmittelbarsten sich meldet, wo die Wirkungen am tiefsten gehen und am geheimnisvollsten sich verzweigen, wo aber auch Versandung und Verrohung drohen. In der Anlage des Volkes und in den musikalischen Schätzen der Nation besitzt die deutsche Schule ein reiches Erbe. Es mit allen Mitteln der Gegenwart zu verwerten zum Nutzen der kommenden Generationen ist für sie eine ernste Pflicht. —

Was die Grossen geschrieben, ist uns zur Lehre geschrieben. Goethe lässt in der „pädagogischen Provinz" Wilhelms Begleiter sagen: „Bei uns ist der Gesang die erste Stufe der Ausbildung; alles andere schliesst sich daran und wird dadurch vermittelt. Der einfachste Genuss, sowie die einfachste Lehre werden bei uns durch Gesang belebt und eingeprägt, ja selbst was wir überliefern von Glaubens- und Sittenbekenntnis, wird auf dem Wege des Gesanges mitgeteilt . . . Wir haben unter allem Denkbaren die Musik zum Element unserer Erziehung gewählt; denn von ihr laufen gleichgebahnte Wege nach allen Seiten."

Digitized by Google

1 Prinzipielle Auffassung

Die Prüfung, ob das, was unsere Schulen an körperlicher Uebung und Ausbildung bieten, Anspruch hat, „Erziehung" genannt zu werden, wird sich auf die Sätze zu stützen haben, von denen eine solche sich leiten lassen muss:

1. Die körperliche Erziehung gehört in den innigsten Verband der Schule; sie muss mit ihr wirken und darf nicht darauf angewiesen sein, mit anderen Pflicht- oder Wahl-Fächern um Zeit und Platz zu konkurrieren; sie muss als gleichberechtigte Schule mit eigenen Fächern über das verfügen können, was man dem Unterricht nicht verweigert.

2. Sie muss in der Volksschule einsetzen und sich fortsetzen bis zum Antritt der Wehrpflicht, in stetigem Ansteigen vom Leichten zum Schweren, von mehr spielendem bis zum strammen Betrieb der Uebungen; sie ist am dringlichsten und zugleich am wirksamsten in der Periode der lebhaftesten normalen Entwicklung des Körpers — das ist vom 14. bis 20. Lebensjahr.

3. „Arbeit" und nicht „Erholung" von geistiger Arbeit muss ihr Wahlspruch sein; die jeder Arbeit unverweigerliche Erholung muss in der Sonntagsruhe, in verständig eingeschobenen Pausen und namentlich in ergiebig gewährtem Schlaf geboten werden.

Kein Tag ohne Uebung und jeden Tag eine Stunde — das muss als Minimum unerbittlich beansprucht werden und ist als Maximum annehmbar.

4. Der Begriff „Erziehung" schliesst für die Jugend „Verpflichtung", für die Erzieher „vollendete fachliche Durchbildung" in sich; die körperliche Jugenderziehung lässt nur von einem selbständigen Fachlehrkörper Erfolge erwarten.

5. Die Aufgabe der Erziehung ist, die Jugend physisch den Anforderungen des praktischen Lebens anzupassen; auch der Beamte und der Bürger bedürfen einer Summe physischer Kräfte, welche die Erziehung mit den geistigen ins Gleichgewicht setzen muss.

Es ist kein Gewinn für das öffentliche Leben, wenn die höheren Schulen von der Mehrzahl (gegen $^3/_4$) mit vorzüglichen Kenntnissen und guten Noten, aber körperlich rückständig abgeschlossen werden.

Digitized by Google

6. Der Schwerpunkt dieser Aufgabe aber liegt in ihrer Beziehung zur Wehrpflicht, bei deren Betätigung ja die physische Kraft doch stets obenan steht; zunächst ist es die Vorbereitung zum Waffendienst; es sollen dabei dem jungen Menschen diejenigen körperlichen Eigenschaften und Fertigkeiten einverleibt werden, welche der militärischen Ausbildung als Grundlage und zugleich als Entlastung zu dienen vermögen; das letzte und wichtigste aber ist, die Jugend in höchstmöglichem Umfang und Grad zum Waffendienst zu befähigen. Die Kraftmenge, welche die Erziehung der Jugend zuführt, ist ganz wesentlich bestimmend für die Arbeitskraft und Wehrhaftigkeit des Volkes.

2 Die gegenwärtige Lage

Wie stellt sich nun die heutige Pflege und Ausbildung zu diesen Leitsätzen einer „methodischen Erziehung"?

Die Fürsorge der Familie für das körperliche Gedeihen des Kindes ist auf gewissenhafte Handhabung der Hygiene beschränkt; sie wird schon viel erreichen, wenn sie das Mögliche erreicht; erst die Schulärzte werden Aufschluss gewinnen und geben können, was zurzeit hierin geleistet und unterlassen wird.

Mit der Aufnahme des Kindes in die Schule tritt diese in die Pflicht ein, ebenso wie die geistige und sittliche auch die körperliche Ausbildung zu leiten; der Familie mangelt es hierzu meist an Zeit, Mitteln oder Verständnis.

Der Volksschulplan stellt den körperlichen Uebungen vom dritten Schuljahre ab bis zum Schluss der Schulpflicht, das ist bis zum 14. Lebensjahre, zwei Wochenstunden zur Verfügung — für Schulentlassene aber kommt in der Sonntagsschule und in der Fortbildungsschule jede körperliche Uebung in Wegfall.

In den höheren Schulen, vom 14. bis zum 20. Lebensjahre, sind zwei oder drei obligate Wochenstunden für Turnen eingesetzt, in Bayern sind ausserdem zwei Nachmittagsstunden für fakultative Jugendspiele nicht nur gewährt, sondern nachdrücklich der Benützung empfohlen; hier fallen auf 23 Wochenstunden in der untersten Klasse und 27 Wochenstunden in der Oberklasse für Pflichtfächer und dazu noch auf mindestens zwei

Digitized by Google

Wochenstunden für ein Wahlfach, also auf 25—29 Stunden Unterricht bloss zwei Pflichtstunden für Turnen; so lautet die Verordnung, mit der sich aber in der Schule wie auch anderwärts der Vollzug nicht immer deckt; dieser wird lässiger, je höher die Schule ihre Ansprüche stellt, und da in der Oberklasse um 4—6 Wochenstunden mehr Unterricht erteilt wird, so darf man auch das offene Geheimnis aussprechen, dass hier oft genug die körperlichen Uebungen vom Unterricht und von der intensiven Vorbereitung zur Schlussprüfung so viel wie verdrängt sind. Jedes Wahlfach wird meist strenger betrieben, als das obligate Turnen!!

Die Gesamtheit der Wehrpflichtigen setzt sich aus zwei Gruppen zusammen: den Schülern höherer Lehranstalten und den Schulentlassenen. Das sind also die Berufsangehörigen der Landwirtschaft, Industrie, des Gewerbes und Handels, und die Berufslosen usw. Da nun die körperlichen Uebungen in der ersten Gruppe schon kärglich in der Schulordnung angesetzt und mit dem Vorrücken immer kärglicher betrieben werden, und da in der zweiten Gruppe der Schulentlassenen, welche die Mehrzahl der Wehrpflichtigen bilden, weder obligat geturnt wird, noch fakultative Gelegenheit hierzu gegeben ist — also im ganzen gar nicht körperlich geübt wird —, so ergibt sich, dass die körperliche Ausbildung unserer gesamten wehrpflichtigen Jugend gerade in der Periode vom 14.—20. Lebensjahre, in der sie am dringendsten und am wirksamsten wäre, am tiefsten steht; sie liegt noch sehr im Argen!

Dieselbe Periode ist es, welche nicht bloss der Gesittung und dem Charakter ernste Gefahr bringt, sondern auch dem Körper. Wenn auch zurzeit nicht mit Zahlen belegbar, lässt sich durch Beobachtung und reiche Erfahrung doch der Satz vertreten, dass neben Ausschreitung in der Lebensweise die Verkümmerung der Körperpflege und -ausbildung gerade in dieser begrenzten Periode der körperlichen Tüchtigkeit überhaupt und der Wehrfähigkeit im besonderen viel mehr Eintrag tut, als die schädigenden Einflüsse mannigfacher Art in allen Vorjahren.

Die Beteiligung und Leitung sind in der Volks-

Digitized by Google

schule dahin geregelt, dass die Schüler bei zulässiger Befreiung verpflichtet sind, am Turnen und an den Spielen sich zu beteiligen, und dass den Lehrern die Leitung beider auferlegt ist. Die hier noch mässigen Anforderungen an den kindlichen Körper einerseits, und die meist gediegene und in der Allgemeinheit bewährte turnerische Ausbildung der Lehrer in den Seminaren andererseits lassen diesem Betrieb nur Anerkennung zollen; die Lehrer leisten in zwei Wochenstunden, wo sie ihnen voll gewährt sind, das, was geleistet werden kann.

In den höheren Schulen aber gibt die Heranziehung zur Beteiligung sowohl als die Leitung zu ernster Beanstandung Anlass: Turnen ist obligat und wird von geprüften Turnlehrern geleitet; Jugendspiele sind fakultativ und der freiwilligen Leitung der Klassenlehrer zugewiesen.

Man muss sich zu einer richtigen Beurteilung dieser Einrichtung vergegenwärtigen, dass dem Ziel der körperlichen Ausbildung auf zwei getrennten Wegen zugestrebt wird: auf dem einen wird die Muskulatur des Gesamtkörpers geübt zur Entwicklung von Kraft und Gewandtheit. Dies geschieht durch Turnen. Auf dem anderen werden Herz, Lunge und Nervensystem zu erhöhter Tätigkeit angeregt und so der Kreislauf, das Atmen und alle übrigen vom Nervensystem beeinflussten Vorgänge, so vor allem der gesamte Stoffwechsel, gekräftigt. Dies bewirken unfehlbar die Jugendspiele.

Man kann darüber noch erörtern, welche Wirkung von beiden an Bedeutung überwiegt, aber nicht mehr darüber, ob man in der Jugenderziehung von der einen oder von der anderen Gebrauch machen soll; sie sind unzertrennlich, denn man will von ihnen nur eine Gesamtwirkung, das ist die Ausbildung des jugendlichen Organismus. Was dem Turnen an Wirkung auf Herz und Lungen fehlt, ersetzen die Spiele, und was diesen an Kräftigung fehlt, gewährt das Turnen.

Die Erreichung des gemeinschaftlichen Zieles ist vor allem erschwert, wenn die Leitung des Turnens in die Hand des Turnlehrers, die der Spiele in die Hand des Klassenlehrers gelegt ist — ganz abgesehen davon, dass diesem — nicht ohne anerkennenswerte Ausnahme — zur Leitung der körperlichen Uebungen, im besonderen der Spiele, die Befähigung ebenso mangelt, wie jenem zum klassischen Unterricht; suum cuique!

Digitized by Google

Man kann billigerweise nicht verlangen, dass der Lehrer des Gymnasiums der „vollkommenste Mann der Schöpfung sei, der mit ein und derselben Hand die Iphigenie schreibt und bei den Olympischen Spielen sich die Siegeskrone aufs Haupt setzt". (Euripides.)

Das einheitliche Ziel ist aber in unerreichbare Ferne gerückt, wenn dem Schüler die Kräftigung der Muskulatur zur Pflicht gemacht, die Kräftigung des Herzens, der Lunge aber seiner unreifen Einsicht und seinem schwachen Willen anheimgestellt wird.

Ein fakultativer Betrieb ist nicht viel besser als Verzicht, und Verzicht auf die erzieherisch dem Turnen gleichwertigen Jugendspiele ist nichts andres als eine Halbheit der Erziehung.

Obligate Beteiligung an den Jugendspielen ist ebenso selbstverständlich wie die Turn-, Schul- und Wehrpflicht!

Was endlich Beteiligung und Betrieb der Hauptmasse der Wehrpflichtigen, der Schulentlassenen bis zur Wehrpflicht, betrifft, so ist hier allerdings nichts zu beanstanden, weil überhaupt nichts davon geboten wird: weder Turnen noch Spiele; und selbst dann, wenn Gelegenheit gegeben wäre und Lust, davon Gebrauch zu machen, so würde von anderer Seite, vor allem von den Lehrmeistern und selbst Eltern, eher abhaltend als aufmunternd eingewirkt werden.

Wenn für diese schlimme Pause an das freiwillige Vereinsturnen gedacht wird, so darf dem die Meinung entgegengehalten werden, dass die freie Vereinigung sich doch besonders für freie selbständige Männer eignet, die wissen, was sie wollen, und dies auch mit Ernst und Ausdauer vollführen. Diese Männer-Turnvereine sind von unschätzbarem Wert; ihren Kern bilden die Reserve- und Landwehrmänner. Wenn diese Männer ihre Körperkräfte zu erhalten und zu erhöhen sich vereinen, so machen sie sich dem Vaterlande verdient; sie sind eine Stütze des Staates, der ihnen hinwiederum eine kräftige Hilfe schuldig ist. Die Beteiligung der jungen Leute an den Vereinen vor dem Antritt der Militärpflicht ist nicht ganz einwandfrei und überdies von fraglichem Umfang; es kann mit ihr nicht gerechnet werden.

Digitized by Google

„Schwächlichkeit" ist Folge des Mangels an Uebung, „Verdoppelung der Herzfehler" in den letzt vergangenen Jahrzehnten ist, zum grossen Teil wenigstens, Folge der Ueberanstrengung im Sport.

Die Jugend, sich selbst überlassen, übt gar nicht oder übertreibt, sie bedarf einer festen Führung.

So geht denn die körperliche Fortbildung für die ganze Periode zwischen Schule und Waffendienst verloren; und nicht bloss das, sondern auch das, was in der Volksschule erworben worden ist.

Niemand kann glauben und glauben machen, dass man mit den bisher gewährten Lehrkräften, Stunden, Räumen und Mitteln die körperliche Tüchtigkeit der Jugend im ganzen zu heben vermag. Alles, was hier geboten wird, sind Bruchstücke, der Schule abgerungen, an sich nicht ganz wertlos, aber nicht zu einem wirksamen Ganzen vereint, um als methodische körperliche Erziehung unserem hochgestellten geistigen Unterricht zur Seite gestellt zu werden.

Wir haben noch keine solche Erziehung, können also auch nicht auf den Nachwuchs bessernd einwirken.

Warum? Dies ist eine aktuelle Frage von höchster praktischer Bedeutung.

3 Ursachen

Den Tiefstand der körperlichen Ausbildung hat die gewaltig fortschreitende geistige Kultur auch zu einem Rückstand umgestaltet, der nun endlich anfängt, Bedenken wachzurufen. Es wäre unrecht, ihn einzig und allein auf einseitige Vertretung des Unterrichtsinteresses zurückzuführen. Die Schule ist und war eben nicht in der Lage, ihn in seinen schlimmen Folgen zu erkennen, und noch weniger, das Ziel und die Wege einer methodischen Erziehung richtig zu bewerten; ihr Urteil geht denn auch in der Allgemeinheit nicht über die Anerkennung eines gesundheitlichen Wertes der Körperübungen hinaus, also eines hygienischen Einflusses, wie er sich ja in den grossen Erfolgen der Schulhygiene tagtäglich unabweisbar zu erkennen gibt. Ueber den erzieherischen Wert des Turnens und der Jugendspiele war ja den Schulmännern noch nicht Gelegenheit zur

Digitized by Google

Beobachtung und Erfahrung gegeben und auch nicht zur Aufklärung. Man muss bekennen, dass man der Schule noch den überzeugenden Nachweis schuldet, ob und wie tatsächlich der kindliche und jugendliche Körper durch eine methodische Erziehung einer Vervollkommnung nahe gebracht zu werden vermag.

Der Waffendienst stellt an die physischen Kräfte die höchsten und vielfältigsten Ansprüche; er gibt auch in den Leistungen den annähernd richtigsten Aufschluss über den Kraftvorrat der Jugend, der eben mit der Volkskraft sich deckt, mit ihr steigt und sinkt. Es erscheint deshalb statthaft, die Wehrpflichtleistung diesem Nachweis zugrunde zu legen; hierbei ist auseinanderzuhalten:

a) die Zahl der jungen Leute, welche das wehrpflichtige Alter erleben, die Zahl der Wehrpflichtigen, das ist die „Wehrkraft";
b) die Prozentzahl der davon zur Erfüllung der Wehrpflicht Tauglichen; sie stellen die „Wehrfähigkeit" dar;
c) das Mass von Gesundheit und Kraft der Tauglichen, das ist deren physischer Wert, die „Tüchtigkeit".

Zu a: Die höchste Bedeutung hat die „Wehrkraft"; sie ist um so geringer, je tiefer die Geburten-Häufigkeit und je höher die Sterblichkeit im ersten Lebensjahre (als Säuglingssterblichkeit) und dann vom 2.—20. Lebensjahre steht.

Diese Sterblichkeit ist in Deutschland höher als in anderen Staaten, und in Bayern höher als im übrigen Deutschland; dies letztere kommt darin zum Ausdruck, dass hier von durchschnittlich 1 Million jährlich neugeborenen Knaben 26,7 Prozent, und dort von durchschnittlich 110 000 jährlich neugeborenen Knaben 28,8 Prozent nach 20 Jahren als Rekruten eingestellt werden. Hierbei kommt die Prozent-Tauglichkeit der Untersuchten kaum zur Geltung, die ja überdies nur ganz wenig abweicht; es ist dies allein Wehrkraft-Verlust!

Alle Erörterungen und Massnahmen, welche irgendwie Beziehung haben zur Wehrpflicht, sollten an erster Stelle auf unsere Kindersterblichkeit und Tuberkulose-Häufigkeit und -Sterblichkeit gerichtet werden und dann erst auf die „Wehrfähigkeit".

Digitized by Google

Die körperliche Erziehung hat mit der Wehrkraft weniger zu tun.

Zu b: Die Wehrfähigkeit wird ausschlaggebend beeinflusst von der Herkunft (Abstammung von den Eltern, vom Boden und Klima, d. i. Territorium, von Stadt oder Land usw.). Zum kleineren Teil vom Beruf, in welchem der Wehrpflichtige vor seiner Einberufung tätig gewesen ist; die Zeit dieser Berufs-Ausübung (Landwirtschaft, Industrie, Gewerbe usw.) ist aber meist zu kurz, um hier schon nachteilige Wirkungen zustande kommen zu lassen; vielfach ist schon die Berufswahl von der Tüchtigkeit des Körpers bestimmt.

Der territoriale Einfluss wird wohl immer der herrschende bleiben; in Bayern wird mit mehr oder weniger Schwankung stets die Donau-Niederung weniger tüchtiges, das waldreiche Gebirge tüchtigeres Material liefern; ebenso wird der ländliche dem städtischen Wehrpflichtigen stets überlegen bleiben, wenn auch durch hygienische Massnahmen der gegenseitige Abstand fortschreitend gemindert zu werden vermag.

Aber innerhalb dieser bestimmenden Einflüsse spielt die körperliche Pflege und Erziehung, die dem Wehrpflichtigen von der Geburt an zuteil geworden ist, eine grosse Rolle in jedem Klima, in jedem Wohnort und in jeder Berufstätigkeit; dieser Einfluss ist viel ausgedehnter und viel wichtiger, als der von „Stadt und Land", von „Landwirtschaft und Industrie" usw.

Es ist gewiss eine belehrende Erscheinung, dass im Laufe der letzten Jahrzehnte Sterblichkeits- und auch Erkrankungsziffer erheblich zurückgegangen sind, dass also die durchschnittliche Lebensdauer des Menschen verlängert worden ist; jedermann weiss, dass dieses nur der Hygiene zu danken ist! Die „Wehrfähigkeit" und der „physische Wert" im allgemeinen haben aber nicht zugenommen, also gerade das, was überall unter allen Verhältnissen von der Erziehung und Pflege des Körpers so mächtig beeinflusst wird, ist unverändert geblieben; die Hygiene allein hat die Wehrfähigkeit nicht zu heben vermocht, und eine Erziehung hat nicht eingegriffen.

An dem Tiefstand der Wehrfähigkeit sind an erster Stelle die anomalen Zustände beteiligt, die man in dem Sammelbegriff „Schwächlichkeit" zu fassen berechtigt ist als Wirkung mannigfacher Ursachen; dass unter diesen wieder die ungenügende

Digitized by Google

oder verkehrte Säuglings-Ernährung eine grosse Rolle spielt, ist unumstösslich; wo sie bis 40 Prozent Säuglinge tötet, wird sich unter den 60 Prozent Ueberlebenden sicher eine entsprechend grosse Quote finden, die sie geschädigt hat; das sind die Schwächlinge. Das Kartogramm der Kindersterblichkeit deckt sich auch auffallend mit dem der Untauglichkeit. Dieselbe Wirkung wird auch die Tuberkulose äussern auf die Wehrfähigkeit wie auf die Sterblichkeit. Die „Schwächlich" sind nicht allein in der Liste der „Schwächlichkeiten" eingetragen, sie finden sich auch unter „Blutarmut, schwache Muskeln, Skrophulose, Abmagerung" usw. vertreten.

„Schwächlichkeit" ist allerdings kein ganz bestimmter Begriff, wie der Laie sich vorstellt, und gibt deshalb auch dem subjektiven ärztlichen Urteil einen gewissen Spielraum, geradeso wie die Beurteilung der geistigen Minderwertigkeit. Keinesfalls aber darf man den Waffendienst als geeignete Probe erachten und noch weniger als Mittel, die Schwächlichkeit damit zu beseitigen; Einzelfällen des Gelingens würden sich Hunderte des Misslingens gegenüberstellen, in denen dem Betreffenden Schaden und der Armee kein Gewinn zukäme. „Schwächlinge" müssen von der Armee fern gehalten bezw. sofort entfernt werden. Dies ist ein zwingendes Gebot der Einsicht und der Menschlichkeit. Dieser Ausfall ist durch nichts anderes zu ersetzen als durch die körperliche Erziehung; ihr eröffnet sich in der „Schwächlichkeit" ein umfangreiches Gebiet mit um so mehr Aussicht auf Erfolg, je näher der frühen Kindheit damit eingesetzt und je näher an den Wehrpflichtantritt damit fortgesetzt wird. Die Mittel, die sie zur Anwendung bringt, werden neben umfassenden hygienischen Massnahmen solche Uebungen sein müssen, deren Sonderwirkung auf die Belebung der Innenorgane, vor allem des Herzens und der Lungen, gerichtet ist; das sind zunächst die Jugendspiele und erst an zweiter Stelle das Turnen.

Eine weitere Gruppe anomaler Zustände, welche einer erzieherischen Wirkung in hohem Masse zugängig, bisher aber verschlossen geblieben sind, bilden erworbene oder angeworbene Fehler am Skelett: schwach gebauter Brustkorb, Missgestaltung desselben, wodurch die Entwicklung der Innenorgane behindert ist, dann leichte Verkrümmung der Wirbelsäule, Missgestaltung

Digitized by Google

der Gliedmassen und zahlreiche andere Gebrechen, in denen besonders ein richtiger und zielbewusster Turnbetrieb geradezu Heil-Gymnastik wird.

Zieht man die unzähligen kleineren oder auch grösseren Defekte heran, z. B. in den Sinnes-Organen, als Hornhauttrübung, Augenlid-Erkrankung, Ohrenleiden aller Art, die bei einer richtig aufgefassten und unbeschränkten Tätigkeit der Schulärzte einer Heilung zugeführt werden können, so wird sich ergeben, dass eine auf die Erhöhung der Wehrfähigkeit gerichtete Pflege und Erziehung der Jugend gewiss kein Missgriff sein wird.

Man wird die Ziffer der Tauglichen, also die Wehrfähigkeit, ganz beträchtlich erhöhen können, wenn man einmal ernstlich daran geht und nicht immer ca. 50 Prozent Untaugliche als unabänderliche Grösse ansieht und beklagt.

Zu c: Die Jugenderziehung aber hat ihren Schwerpunkt in der viel wichtigeren Erhöhung des physischen Wertes der gesamten wehrpflichtigen Jugend; wenn die Erhöhung der Wehrfähigkeit mehr nur eine Verhütung und Beseitigung anomaler Zustände ist, so beruht die Erhöhung des physischen Wertes auf einer Anregung der Kräfte, die unserer Jugend innewohnen, ohne bisher ihrer Latenz entrissen worden zu sein. Sie stellt eine Vervollkommnung dar! Die körperliche Erziehung greift mächtig in die physiologische Entwicklung des jugendlichen Organismus ein, sie steht ihr förderlich zur Seite. Indem sie die Masse und Arbeit der Gesamtmuskulatur erhöht, gibt sie Kraft und Gewandtheit und macht die jungen Leute tüchtiger zum Waffendienst; sie erhöht den Wert der Armee; hier gebührt dem eigentlichen Turnen die Oberhand; es wirkt günstig auf das Längenwachstum, vermehrt den Brustumfang in allen seinen Durchmessern und erhöht das Körpergewicht — d. h. es verbessert die Konstitution — ganz einfach durch Förderung der normalen Entwicklung; so vermag es den Körperbestand eines 20jährigen auf den eines 21jährigen Menschen zu erhöhen und zugleich den Abstand zwischen der Reife des süd- und norddeutschen Jünglings auszugleichen, sowie auch die Einbusse an Kraft zu ersetzen, welche die bayerische wehrpflichtige Jugend durch die seinerzeitige Verlegung des Dienstantrittes vom 21. auf das 20. Lebensjahr erlitten hat. Es

Digitized by Google

wird die Mängel und Fehler, welche die Abstammung, das Territorium, die Wohnart (Stadt oder Land), der Beruf und die körperliche Verwahrlosung usw. dem kindlichen Organismus aufgeprägt haben, abschwächen oder beseitigen.

Es wird die Jugend auf eine höhere Stufe der Entwicklung gehoben! Dies darf man mit aller Bestimmtheit erwarten. Schon beim ersten Jahrgang, dem eine solche Erziehung zuteil geworden ist, wird zu erkennen sein: bei der Musterung in der äusseren Erscheinung des Einzelnen und zugleich durch eine grössere Zahl Tauglicher, also wieder durch Erhöhung der Wehrfähigkeit, dann in der militärischen Ausbildung durch bessere Körperhaltung und Geschicklichkeit, und im Dienst, sei es im Frieden oder im Krieg, durch höhere Leistungs- und Widerstandsfähigkeit, also durch gesteigerte Schlagfertigkeit der Armee. Dieser Erfolg wird aber nachhalten über die Erledigung der Wehrpflicht hinaus in das Mannesalter als höhere Volkskraft; die körperliche Jugenderziehung wird schliesslich in fortgesetzter Betätigung unsere Rasse verbessern!

Lässt sich die Schule von dieser Wirksamkeit einer methodischen Körpererziehung überzeugen, dann wird sie gewiss nicht mehr säumen, ihr als Genossin in der schönen Aufgabe der Jugenderziehung einen gebührenden Platz einzuräumen; es wird dagegen keinen triftigen Einwand und kein Hindernis mehr geben, so wenig es einen Zweifel gibt an ihrer Durchführbarkeit und Dringlichkeit.

4 Forderungen

Die Schule, vor allem die höhere Schule, wird sich entschliessen müssen, von ihrem Lehrstoff Ballast auszuwerfen, sei es durch gänzliche Abgabe dieses oder jenes Pflichtfaches, oder durch Umgestaltung in ein Wahlfach, sei es durch Minderung der Wahlfächer, oder endlich — am richtigsten und am leichtesten — durch Verminderung der Wochenstunden mancher überreich dotierten Pflichtfächer. Den körperlichen Uebungen sind (in Bayern) zwei obligate Wochen-Turn- und zwei fakultative Spiel-Stunden gewährt; es sind also nur noch zwei Wochenstunden nötig zur Erfüllung des Anspruches auf täglich eine Stunde körperlicher Uebung. Der

Digitized by Google

geschlossene Vormittags-Unterricht, dessen Annahme doch nur mehr eine Frage der Zeit zu sein scheint, wird der körperlichen Erziehung den Nachmittag erschliessen mit ihren Fächern in obligatem Betrieb und in fachlicher Leitung bei nicht zu sehr gebundenen Wegen, aber festen Zielen. Es soll das Geräteturnen durchaus nicht beherrschend sein, aber der gesamten Körpererziehung zur Grundlage dienen. Den volkstümlichen Uebungen und Jugendspielen und namentlich den Märschen darf das Gebiet nicht beengt werden.

Der grossen Masse der Wehrpflichtigen aus den verschiedenen Berufskreisen, der Landwirtschaft, der Industrie, dem Gewerbe u. a., im 14.—20. Lebensjahr muss erst Platz und Zeit für körperliche Uebungen geschaffen werden. Alles drängt dahin, die Jugend, die in dieser gefahrvollen Zeit dem elterlichen Einfluss gänzlich entrückt ist, noch so lange es nur immer möglich ist, der Schule zu unterstellen, am richtigsten in Form von Fortbildungsschulen von drei- bis vierjähriger Dauer. Diese haben in geistiger und technisch-fachlicher Beziehung sich bereits bewährt; sie berechtigen zu grossen Erwartungen einer sittlichen Vervollkommnung unserer Jugend und bilden einen höchst erwünschten Angliederungspunkt für die körperliche Fortbildung; denn ohne diese ist eine Fortbildungsschule ein pädagogisches Unding!

Doch auch, wo Fortbildungsschulen noch nicht zur Einführung gelangt sind oder in Aussicht stehen, sollte ungesäumt an die körperliche Fortbildung in dieser Periode herangetreten werden. Jedes Jahr bringt schon Gewinn!

Die Dringlichkeit einer körperlichen Erziehung soll nicht durch das Einstimmen in die geläufige Klage über sittliche Verrohung und physischen Niedergang (Degeneration) dargetan werden.

Unsere Jugend von heute ist ebenso tugendreich, oder, wenn Schwarzseher es lieber hören, ebenso tugendarm, wie ehedem; und geradeso verhält es sich mit ihrer physischen Kraft. Diese ist nicht besser geworden; denn dies ist ohne äusseres Zutun nicht zu erreichen; sie ist aber auch nicht schlechter geworden. Wenn man aus der, übrigens in allen anderen Staaten gleichfalls verfügten Herabsetzung der Tauglichkeits-Bedingungen auf

Digitized by Google

Verschlechterung schliessen zu dürfen glaubt, so ist zu entgegnen, dass diese Massnahme, bei uns in Deutschland wenigstens, nicht durch den Tieferstand des Vorrates, vielmehr durch den fortgesetzt höher gestellten Bedarf veranlasst ward.

Man ist geneigt, das Missverhältnis zwischen Bedarf und Vorrat, oder mit anderen Worten: eine unerwünscht tiefe Tauglichkeitsziffer als die Folge verschiedener äusserer Ursachen, darunter an erster Stelle der Musterungs- und Aushebungsart, anzusprechen, statt sich mit der viel näher liegenden Aufgabe zu beschäftigen, endlich einmal den Vorrat festzustellen und, wo er nicht entspricht, zu erhöhen und zu verbessern. Und gerade zu diesem Ziele stehen so viele Wege offen und ist noch keiner betreten worden!

Dem Hinweis, dass dem Wettringen der Staaten nach Ueberlegenheit der Heeresstärke in absehbarer Zeit Einhalt geschehen werde, wird wenig Zuversicht entgegenzubringen sein; alle Staaten, der eine mehr, der andere weniger, sind der Neige ihres brauchbaren Vorrates nahe gekommen und damit der unablehnbaren Notwendigkeit, die Quantität durch Verbesserung der Qualität zu ersetzen oder zu ergänzen.

Die deutsche Jugend von heute wird in ihren Leistungen der abgetretenen Generation nicht nachstehen; sie ist noch ebenso gut; aber sie muss besser werden und zwar in allen ihren Schichten: auf dem Land und in der Stadt, auf der Hochebene und im Flachland, in der Landwirtschaft und Industrie usw. Man muss der Gepflogenheit entsagen, in einem Minus von einigen Prozenten der Tauglichkeit, z. B. der Städte gegenüber dem Land, das Hauptobjekt der Beachtung bezw. der Massnahmen zu sehen — statt überall verbessernd Hand anzulegen und so den physischen Gesamtwert der Jugend zu erhöhen; mit diesem steigt auch die Wehrfähigkeit, aber viel weniger umgekehrt. Auch ist der Gewinn der Erhöhung des physischen Gesamtwertes ein viel grösserer als der der Erhöhung der Wehrfähigkeit um einige Prozente in einem umschriebenen Gebiet.

So erscheint auch die Dringlichkeit der Verbesserung der Qualität unwiderleglich dargetan; sie findet in der Tatsache, dass andere Staaten schon an der Erschöpfung ihres brauchbaren Vorrates und an dieser Dringlichkeit, ihn brauchbarer

Digitized by Google

zu machen, angelangt, keine Abschwächung, wohl aber eine mahnende Verschärfung. Sie wird noch besonders erhöht durch die stetig steigernden Anforderungen an die Kräfte der Jugend und des Volkes in allen Lebenslagen, und gewiss nicht am mindesten in der Erfüllung der Wehrpflicht im Frieden und im Krieg.

Der zwei- und noch mehr der dreijährige Waffendienst war bis jetzt vielfach die einzige fruchtbringende Quelle für die Volkskraft; diese wäre ohne die Wehrpflicht sicher zurückgegangen; die Zukunft verlangt, dass die Erziehung der Jugend die Quelle für Erhöhung der Wehrfähigkeit und der Tüchtigkeit des deutschen Volkes werde; wo dies nicht eintritt, wird Rückstand mit seinen schwer verantwortlichen Folgen eintreten.

Die Ausgestaltung der körperlichen Jugenderziehung zur Methode und Selbständigkeit ist ein dringendes Gebot der Gegenwart für die Zukunft! —

Digitized by Google

XI Die Muttersprache

1 Muttersprache und Deutschunterricht in Volks- und Fortbildungsschulen

Von Dr. Ernst Weber-München

1 Deutsche Kultur und deutsche Sprache

Grosse Umwälzungen in der Kultur eines Volkes äussern sich zertrümmernd und aufbauend zugleich. Alte Formen fallen, neue treten an ihre Stelle. Die niederreissende Kulturarbeit ist in der Regel leichter als die neuschaffende. Kritik zu üben, ist nicht schwer; aber schwer ist, neue Werte zu prägen, neue Kräfte in Wirksamkeit zu setzen, die vermögen, ein höheres Leben als das vernichtete oder für die Vernichtung bestimmte zu erzeugen. In den meisten Fällen zeigt sich, dass wesentlich Neues überhaupt nicht gefunden wird, sondern dass die sogenannte Neuheit nur in einer eigenartigen Zusammenstellung alter Bausteine zu finden ist, ja, dass gerade das bewährte Alte auch im scheinbar Neuen der wertvollste und unersetzliche Bestand bleibt. Der chemische Prozess alles Werdens wiederholt sich eben auch auf kulturellem Gebiet: die Mischung ist neu, die Elemente beharren.

Ein Volk, das seine gesamte Kultur vergessen möchte, um irgend einem neuen Ideal, das es der philosophischen Spekulation oder einer fernen Zeit und einem fremden Volk entnahm, fortan nachzuleben, ein solches Volk müsste zugrunde gehen. Seine grösste Kraft liegt immer im eignen Kulturgehalt, in dem, was eine Jahrtausende alte Vergangenheit aus seinem eignen Innern heraus werden und wachsen liess. Wahrer Kulturfort-

Digitized by Google

schritt kann nur in Aenderungen der Ausdrucksweisen dieses nationalen Innenlebens, nicht in einer Vernichtung der Elemente selbst bestehen.

Das Beste, was wir Deutsche bei einer Umwandlung unsrer Kultur zunächst als heilig und unverletzbar achten und bewahren müssen, ist unsere Deutschheit selbst, unsre nationale Wesenseigenheit. Alles, was diese Deutschheit in natürlicher, ungekünstelter Weise zum Ausdruck bringt, ist ein Erzeugnis unsrer besten Kraft und darum ein nationales Kulturgut, das durch nichts Ausserdeutsches jemals ersetzt werden kann. Nichts geht dem eignen Wesen näher, als was Fleisch von unserm Fleisch und Blut von unserm Blut ist. Fremdes mag interessieren und belehren; den ganzen Menschen erfassen kann es nur, insofern es auf Verwandtes in der menschlichen Seele trifft. Ein ganzes Volk in seinen Tiefen aufrütteln kann Fremdes nie. Das kann nur das diesem Volke Wesensverwandte, das Volkstümliche, das Nationale.

Unser deutsches Volk hat im Laufe der Jahrhunderte viele Krisen zu bestehen gehabt, die seine Deutschheit bedrohten. Sie kamen zum Teil von aussen, zum Teil von innen. Immer aber hat es Männer gegeben, die in den Tagen nationaler Not, als das Volk sich selbst vergass, als es in der Huldigung vor dem Fremden den eignen Wert verkannte, das schlafende Nationalbewusstsein wachrüttelten und ihm die Augen öffneten für die eignen Schätze.

Das Nationale, das Wesen eines Volkes, kommt in vielem zum Ausdruck: in seinen Sitten und Rechtsbräuchen, in seiner Kunst, in der Art, wie es sucht und forscht und seinen religiösen Kult gestaltet; in nichts aber so sehr als in seiner Sprache.

Im weitesten Sinne ist ja alles „Sprache", was das Volksleben uns zeigt und erraten lässt: die Art, wie es sich kleidet ebenso wie die Weise, in der es mündlich und schriftlich unter sich und mit andern verkehrt. Alles kann man als Sprache, als Ausdruck eines Innenlebens, bezeichnen. Es ist genau wie bei dem Einzelnen auch: Die seelischen Regungen in ihrer Vielgestaltigkeit finden den adäquaten Ausdruck, insofern überhaupt von einem solchen gesprochen werden kann, nicht nur im Hörbaren, sondern auch im Sichtbaren und Greifbaren. Ein Bild zeigt vielleicht dasselbe wie der gesprochene Gedanke;

Digitized by Google

aber es zeigt neben dem Gemeinsamen doch auch ein Besonderes, ein Etwas, das eben nur dem Auge, nicht dem Ohre zugänglich ist und darum ein Plus vor dem Hörbaren sein eigen nennt. Umgekehrt hat das Hörbare ein Plus vor dem Sichtbaren durch das Besondere, das nur dem Ohre vernehmbar ist. Wer den Menschen befähigen will, sein volles Seelenleben zum Ausdruck zu bringen, der muss ihm die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten erschliessen; der muss die verschiedenen Werkzeuge des Ausdrucks — Mund, Auge und Hand — gleichmässig zur Ausdrucksfähigkeit erziehen.

Unter den verschiedenen Ausdrucksmitteln das gebräuchlichste, weil praktischste und für unsere Kulturstufe unentbehrlichste, ist die Lautsprache. Wie entstand sie? Durch Zufall oder durch planmässige Forschung? Seit Wilhelm von Humboldt und die beiden Grimm die Frage zu beantworten strebten, wissen wir, dass die Sprache nicht etwas Fertiges, von Geschlecht zu Geschlecht Vererbtes ist, sondern eine „stets neu erzeugte Funktion", eine „energeia", kein „ergon". Die Sprache ist etwas stets Werdendes, nichts starr Ueberkommenes. Auch die deutsche Sprache ist auf Jahrtausende hinaus zurückzuverfolgen. Sie ist das treue Abbild des Volkslebens, der deutschen Volksentwicklung. Alle Umwandlungen im deutschen Fühlen und Denken haben ihren bezeichnendsten Ausdruck in der Umwandlung der deutschen Sprache gefunden. Sie ist ein Denkmal der deutschen Volksseele, wie es sprechend ähnlicher nicht zu finden ist. Auch hier ein ewiger Kampf ums Dasein: das Zweckmässige behauptete sich. Flexion, Deklination, Konjugation sind Denkmale dieses Kampfes.

Ueber die eigentliche Entstehung der Lautsprache gehen die Ansichten auseinander. Nach den Forschungen der vergleichenden Sprachwissenschaft ist der erste Ausgangspunkt der Lautsprache der Reflexlaut gewesen, der einer starken innern Erregung Ausdruck verlieh. Indem er ähnliche Gefühle in verwandten Seelen hervorrief, wurde er zum Werkzeug der Mitteilung. Aus diesem unorganischen Element der Sprache entwickelte sich das organische: die Artikulation der Sprache und die Symbolsprache. Ich für meine Person schliesse mich der Lehre Wundts an, der die Lautsprache als einen Sieg der Lautgebärde über die übrigen Ausdrucksbewegungen, besonders

Digitized by Google

über die mimischen und pantomimischen, erklärt. In ihren Anfängen trug sie wohl onomatopoetisches Gepräge: der Sprachlaut, die Lautgebärde, war das Nachbild des Naturlautes. Durch die Sprachsymbolik entstand die Begriffssprache. Durch sie unterschied sich die Sprache des Menschen von der Sprache des Tieres, das keine objektiven Bezeichnungen, sondern nur Ausdrücke für subjektive Empfindungen kennt. Die Wirkung der einzelnen Laute aufeinander, die Einflüsse fremder Sprachen, die Wechselwirkung zwischen Gelesenem und Gesprochenem, all dies und noch vieles andere haben der Sprache eine Entwicklung gegeben, wodurch ihr anfängliches Gepräge so stark verwandelt wurde, dass nur der geschulte Philologe die Anfänge ihres Entstehens erraten oder erfühlen kann.

Diese Entwicklungseinwirkungen waren zum Teil sprachbildend, zum Teil sprachverderbend: sprachbildend, insofern sich das gesteigerte und verwickelte Denken und Fühlen eines Volkes nicht mehr begnügte mit einfachen Elementen. Jede höhere Kulturstufe verlangte eine höhere Sprache; jede Steigerung der Kultur bedeutete gleichzeitig eine Mehrung des Sprachschatzes. Solange diese Vervollkommnung des Ausdrucks einer Erhöhung des Innenlebens entsprach, solange sie naturgemässer Ausdruck eines nach Ausdruck Ringenden war, kam sie der Sprache zugute, wirkte sie sprachbildend. Sobald jedoch die neuen Formen nicht mehr dem eignen Mark entsprangen, sondern als fremdländischer Zierat nur aussen angeklebt wurden, als Aufputz, dem kein Lebenssaft zugeführt werden konnte, wirkten sie sprachverbildend, sprachverderblich.

Unsere deutsche Sprache hat im Laufe ihrer Entwicklung viel an derartigem Putz erhalten. Der deutsche Sprachbaum trägt nicht nur frische grüne Aeste und Zweige, sondern eine Menge von aufgepfropftem und angebundenem Holz- und Flitterwerk, das entweder dürr und leblos inmitten der grünen Krone hängt und ihre Schönheit beeinträchtigt, oder als Schmarotzer die gesunden Zweige und Schösslinge am Wachstum hindert.

Was der deutschen Sprache schadet, das schadet dem deutschen Wesen. Wer das deutsche Wesen erstarken sehen möchte, der muss die deutsche Sprache wieder reinigen von all dem Verdorrten und Unorganischen, das ihr anhaftet, der

Digitized by Google

muss den deutschen Geist wieder auf sich selbst zurückführen, indem er ihm seine natürliche Ausdrucksweise wieder gibt und damit seine sprachschöpferische Kraft. Sprachreiniger in diesem Sinne sind Kulturreiniger; Sprachlehrer in diesem Sinne Vermittler der deutschen Kultur.

2 Deutsche Sprache und deutsche Bildung

Die deutsche Sprache hat bekanntlich zwei Höhepunkte erstiegen: zur Zeit der staufischen Kaiser, der Blütezeit des Mittelhochdeutschen, und an der Wende des 18./19. Jahrhunderts, der Zeit der neuhochdeutschen Klassiker. Die Sprachformen beider Epochen hängen wohl innig zusammen; aber sie zeigen im Vergleich zueinander doch so tiefgehende Veränderungen, dass die Sprache des Mittelhochdeutschen dem deutschen Volke der Gegenwart eine Fremdsprache geworden ist. Als Volksbildungsmittel im weiteren Sinne kann sie nicht mehr gelten. Die alten Sprachformen gingen dem deutschen Volke verloren in einer Zeit, da ihm in seinen gebildeten Ständen die Deutschheit verloren ging. Der Althumanismus drückte die deutsche Sprache zur Sprache des Pöbels herab. Erst in Luther schuf sich das deutsche Sprachgenie wieder den eigenen Ausdruck; aber die Sitten- und Sprachverderbnis des grossen Krieges erstickte wieder, was so kräftig emporzustreben schien. Die Arbeit der deutschen Sprachgesellschaften im 17. Jahrhundert war verdienstliche Kleinarbeit. Ein genialer Wurf sollte nicht gelingen. Selbst Leibniz und Thomasius waren nur Vorboten auf diesem Gebiete. Erst die deutschen Klassiker brachten das Neue. Sie brachten es neu, aber im Anschluss an das Alte.

Herder in seinen „Fragmenten" war 1867 einer der ersten, der mit dem Feuereifer der Jugend auf den Bildungswert der deutschen Muttersprache gegenüber dem der fremden Sprachen hinwies: „Kein grösserer Schade kann einer Nation zugefügt werden, als wenn man ihr den Nationalcharakter, die Eigenart ihres Geistes und ihrer Sprache raubt." Luther galt auch ihm als der geniale Sprachschöpfer: „Er ist's, der die deutsche Sprache, den schlafenden Riesen, aufgeweckt und losgebunden." Gottsched hat nach Herders Urteil die deutsche Sprache „viel zu literarisch behandelt", dass sie „wässericht" wurde. Den besten Weg, die deutsche Sprache zu bessern,

Digitized by Google

findet Herder in dem „Nachforschen in altdeutschen Wörtern, in den Zeiten ihrer nervenvollen Stärke". Nur die Muttersprache kann Grundlage wahrer Bildung sein.

Herders Weckruf war nicht umsonst. Die deutsche Sprache erwachte aus dem langen Schlafe und der deutsche Künstlergeist, wie er in Goethe und Schiller und andern Grossen sich offenbarte, schuf seine unsterblichen Werke. Man erkannte den Bildungswert, man erkannte vor allem den nationalen Wert der deutschen Sprache und man wusste ihn zu schätzen in den Tagen nationaler Not. Während die französischen Tambours in den Strassen Berlins ihre Wirbel schlugen, hielt Fichte 1807/08 seine berühmten „Reden an die deutsche Nation". Auch ihm galt die deutsche Sprache als Ausdruck deutschen Wesens. Sie war ihm die Sprache der Lebendigen im Gegensatz zu den toten Sprachen der übrigen Kulturvölker. Nur die deutsche Sprache kann nach Fichtes Glauben dem Deutschen eine wahre Kultur bringen. Die neue Kultur, wenn sie nicht als „fremdes und übersetztes Ding" erscheinen soll, sondern als „einheimisch und aus dem eigenen Leben ihrer Sprache hervorgehend", kann nicht durch irgend eine Sprache des Auslandes, sondern nur durch die Muttersprache übermittelt werden.

Die Befreiungskriege brachten die Lösung von der Fremdherrschaft, aber nicht die Erlösung von der Tyrannei der fremden Sprache. Die folgenden Jahrzehnte fanden auch gar keine Zeit zu diesem nationalen Freiheitskampf auf geistigem Gebiet. Wohl erhob Rudolf Hildebrand seine Stimme. Man horchte auf; aber die Gefolgschaft fand sich erst nach und nach. Wie ein Zusammenklang aller Anklagen gegen die verdorbene deutsche Sprache mutet die in den „unzeitgemässen Betrachtungen" Nietzsches aus den Jahren 1873/76 erhobene Kritik an. Nietzsche, der klassische Philologe, der leidenschaftliche Verehrer des Hellenentums, wird zum schärfsten Richter der klassischen Philologie. Das Altertum erscheint ihm als allgemeines Bildungsmittel durchaus verfehlt zu sein. Formale Bildung und wissenschaftliche Bildung durch Erlernung des Griechischen und Römischen erklärt er als Widersprüche in sich selbst. Klassische Bildung hält er nur bei einer verschwindend kleinen Anzahl von Menschen für möglich. Als vornehmstes Bildungsmittel gilt ihm die deutsche Sprache. Sie

Digitized by Google

ist darum nach Nietzsches Forderung in den Mittelpunkt aller wahren Bildungsbestrebungen der Zukunft zu stellen.

Unsere gegenwärtige Kultur ist voll von den Ideen des Einsiedlers von Sils Maria. Die gewaltige Umwälzung, wie sie das jüngste Jahrzehnt auf künstlerisch-pädagogischem Felde brachte, hat in Nietzsche, ohne dass es die meisten ahnen, einen der leidenschaftlichsten Vorkämpfer. In seinen extremen Forderungen bezüglich der klassischen Studien mag er zuweilen über das Ziel hinausschiessen, mit seinen Anschauungen über die deutsche Sprache als Volksbildungsmittel trifft er ins Schwarze. Das vornehmste Werkzeug zur Bildung eines Volkes ist und bleibt seine Muttersprache. Erstklassiges Bildungsmittel für den Deutschen ist darum die deutsche Sprache. Es gibt kein nationaleres Bildungsmittel für uns als unser Deutsch.

Der Bildungswert der Muttersprache ist von keiner Fremdsprache auch nur annähernd zu erreichen. Diese Behauptung gilt nicht nur für die deutsche Sprache, sondern für die Muttersprache jedes andern Volkes auch. Der Grund hierfür ist ein psychologischer: Seine Muttersprache erlernt der Mensch nicht begrifflich wie eine Fremdsprache durch Einprägen von Vokabeln; seine Muttersprache erlernt er überhaupt nicht, sondern er erlebt sie. Was er sieht und hört, kurz, was die Aussenwelt ihm vorführt, hält er fest durch den sprachlichen Ausdruck. Sache und Bezeichnung fallen zusammen. Sie sind nicht voneinander zu trennen. Daher die klare Verständlichkeit der Muttersprache. „Die Klarheit, die volle, wahre Klarheit für uns", schreibt Rudolf Hildebrand, „ist gebunden an die lebendige Sprache, an die Muttersprache; an die fremde aber, vor allem an die abstrakte Schulsprache, hängt sich Unklarheit, das heisst eine gewisse Verschwommenheit des Begriffs in Form und Farbe, weil er sich von der ursprünglichen Anschauung und Empfindung — seinem einzigen gesunden und lebendigen Inhalte — losgelöst oder zu weit entfernt hat, darum auch eine gewisse Kälte und Lebenslosigkeit im Vergleich mit den aus dem frischen Leben entnommenen Ausdrücken". Dazu kommt die mannigfache Anwendung eines und desselben Begriffs, sodass das Wort, wo es gehört oder gesprochen wird, nicht nur den einfachen begrifflichen Gehalt, sondern eine Fülle von gefühlsmässigen Nebenwerten auslöst, die dem Aus-

Digitized by Google

länder ewig fremd bleiben. Wer eine fremde Sprache erlernt, nimmt wohl ihren begrifflichen Inhalt in sich auf; die Nebenwerte der Worte aber bleiben ihm in der Regel unerschlossen. Was liegt für den Deutschen nicht alles in dem Ausdruck „Mutter"? Welche Summe von Unerklärbarem! Wer nicht von früher Jugend an in tausendfachen Fällen die reiche Bedeutung des Ausdrucks selbst erlebte, dem kann kein Mensch — und sei er der grösste Sprachmeister — seine Gefühlstiefe empfinden lassen.

Durch diesen Umstand wird die Muttersprache für jeden Menschen die reichste und schönste aller Sprachen. Schon Herder wies darauf hin, wenn er bemerkt: „Sie übertrifft, so wie das Vaterland, an Reiz alle übrigen Sprachen." „Selbst mit ihren Idiotismen voll Eigensinn" ist sie für uns „ein Bild der Schönheit." „Sprache-Lernen ist" — nach Jean Paul — „etwas Höheres als Sprachen-Lernen, und alles Lob, das man den alten Sprachen als Bildungsmitteln erteilt, fällt doppelt der Muttersprache anheim, welche noch richtiger die Sprach-Mutter hiesse; und jede neue wird nur durch Verhältnis und Ausgleichung mit der ersten verstanden, das Ur-Zeichen wird nur wieder bezeichnet; und so bildet sich die neuere Nach-Sprache nicht der neuen, und eine der andern, sondern alle sich der ersten Vor-Sprache nach." Aus jenen Nebenwerten ist auch der schon von Rudolf Hildebrand hervorgehobene Umstand zu erklären, dass fremde Wörter nur dem Kleide nach vornehmer und gezierter erscheinen, dass jedoch dem Schalle, der Seele nach das deutsche Wort immer von natürlicherer Vornehmheit sein wird als das ausländische.

Die deutsche Sprache ist eben unsre Mutter-, unsre „Vor-Sprache", und was von jeder andern Muttersprache gilt, findet auch auf sie Anwendung. Sie ist das treue Abbild unseres Wesens. Selbst in ihrer Verderbtheit spiegelt sie noch einen nationalen Zug des Deutschen wider: den uns Deutschen anerzogenen übermässigen Respekt vor dem Ausländischen. Mit der politischen deutschen Selbständigkeit erwachte auch wieder die sprachliche. Wir Deutsche fangen endlich wieder an, uns auf uns selbst und unser Bestes zu besinnen und zu retten, was zu retten ist. Ein Umsetzen aller eingebürgerten Fremdwörter ins Deutsche wäre lächerlicher Unsinn. Deutsch schrei-

Digitized by Google

ben heisst nicht: Fremdwörter völlig vermeiden! Das hiesse die tiefgründige Forderung veräusserlichen. So manches eingewanderte Wort ist in seiner Eigenart durch keinen deutschen Ausdruck wiederzugeben. Seine Verbannung würde ein Atom nationalen Geisteslebens ausschalten. Fremdwörter sind uns nötig wie fremdländische Nahrungsmittel. Der deutsche Roggen nährt das deutsche Volk längst nicht mehr allein. Aber wir sollten uns doch endlich darüber einig werden, dass ein gutes deutsches Wort durch ein fremdes nie ganz ersetzt werden kann und dass irgend ein fremdklingender Ausdruck nicht schöner und „gebildeter" ist als der deutsche. Gerade die Bildlichkeit ist einer der grössten Vorzüge des deutschen Ausdrucks. Man nennt die Deutschen das Volk der Dichter und Denker. Nirgends ist die Berechtigung dieses Namens klarer ersichtlich als aus der deutschen Sprache. Wenn der Deutsche einen volkstümlichen Ausdruck prägt, dann vollzieht sich dieser Vorgang nicht begrifflich, sondern entspringt meist einem poetischen Schauen und Fühlen. Unsere deutsche Sprache ist darum bilderreich und gefühlshaltig wie kaum eine zweite. Dadurch wird sie wie keine andere das Ausdrucksmittel für die Dichtung des Gefühls, für die Lyrik. Wir sind nicht das Volk des Dramas, nicht das Volk der Epik oder der Didaktik; die Deutschen sind das geborene Volk der Lyriker. Deutsche Lyrik in eine andere Sprache zu übertragen, ist schlechterdings unmöglich, da die den deutschen Ausdrücken anhaftenden Gefühlswerte in keiner anderen Sprache in solcher Eigenart zu finden sind. Nur die deutsche Sprache vermag dem Deutschen deutsches Leben in voller Wirklichkeit vorzuführen. Sie tut dies in der deutschen Dichtkunst, dem edelsten Bildungsmittel, das unser Volk sein eigen nennt.

3 Deutsche Sprache und deutsche Schule

a) Sprache als Ausdruck

Jeder heranwachsende Deutsche soll sein Deutsch gebrauchen und verstehen lernen. Die deutsche Jugend lernt die deutsche Sprache in doppelter Form kennen: als Dialekt und als Hochdeutsch. Die Erlernung der Mundart ergibt

Digitized by Google

sich von selbst. Elternhaus und Strasse, kurzum das lebendige Leben der Welt, der das Kind entwächst, vermitteln ihm den Dialekt der Heimat. Bevor das Kind die hochdeutschen Ausdrucksformen kennen lernt, besitzt es also bereits eine Muttersprache im engeren Sinne: die Mundart des Heimatgaus. Die Volksschule setzt sich die Erlernung des Neuhochdeutschen zum Ziel; denn wenn die hochdeutsche Sprache mit ihren reichen literarischen Schätzen an und für sich ein erstklassiges Bildungsmittel für jeden Deutschen genannt werden muss, so ist sie dies in noch stärkerer Betonung für alle diejenigen, welche neben der deutschen Sprache keine andere Sprache mehr erlernen, für die Schüler der deutschen Volks- und Fortbildungsschulen. Der deutsche Unterricht muss darum in der Volksschule in den Mittelpunkt des gesamten Betriebs und in der deutschen Fortbildungsschule zum mindesten an eine hervorragende Stelle gerückt werden.

Die neuhochdeutsche Sprache ist für das Kind, das vom Dialekt herkommt, in gewissem Sinne eine Fremdsprache, wie es ähnlich das Mittelhochdeutsche für den modernen Deutschen ist. Kind und Volk pflegen sich zudem einfacher auszudrücken als der gebildete Erwachsene. Schon Montaigne und Rousseau erkannten dies für ihre Sprachformen. Wenn es mit dem Französischen nicht gehe, so versuche man es mit dem Gascognischen — riet Montaigne und Rousseau wies darauf hin, dass das Kind von Anfang an eine besondere Grammatik und eine Syntax mit allgemeineren Regeln für sein Alter habe. Das gilt natürlich auch für unsere deutschen Kinder.

Unser Neuhochdeutsch ist bekanntlich aus dem Mitteldeutschen, dem sächsischen Kanzleistil, entwachsen und musste darum den Ober- und Niederdeutschen zunächst fremdartig erscheinen. Die Einführung einer einheitlichen neuhochdeutschen Sprache stiess denn auch auf mehrfachen Widerstand. Ist diese Feindschaft auch längst geschwunden, so blieb zwischen Dialekt und Hochdeutsch doch der alte, wenn auch geschwächte Gegensatz. Unser Neuhochdeutsch ist an sich nichts höher zu Wertendes als die Mundart. Es ist falsch, den Dialekt als gemein zu bezeichnen. An Kraft und Bildlichkeit des Ausdrucks übertrifft er oft die hochdeutschen Formen bei weitem. Wenn die deutsche Schule trotzdem ihre volle Kraft auf Er-

Digitized by Google

lernung des Neuhochdeutschen verwendet, so ist die Wertung eben eine relative: Die neuhochdeutsche Sprache gilt als allgemeine Umgangssprache. Wer sie nicht verstehen und gebrauchen kann, schliesst sich damit vom allgemeinen Verkehr aus. In der neuhochdeutschen Sprache sind unsre grossen deutschen Dichterwerke verfasst und wem sie nicht mehr oder minder ein verschlossenes Nationalgut bleiben sollen, der muss den Schlüssel, die hochdeutsche Sprache, gebrauchen lernen. Die neuhochdeutsche Sprache ist ein Vermächtnis für das deutsche Volk, wie es reicher und ehrwürdiger nicht zu finden ist. Was unsere grossen Männer erdachten und erträumten, was sie fühlten und erstrebten, das legten sie in dieser Sprachform nieder und vererbten es so auf die nachfolgenden Geschlechter. Wer sich an der Schönheit und Reinheit der deutschen Sprache versündigt, der schändet ein nationales Heiligtum. Auch dies Gefühl ist der deutschen Jugend zu vermitteln: Ehrfurcht vor der deutschen Sprache und eine Scheu vor ihrem Missbrauch.

Der vom Dialekt Herüberkommende soll neuhochdeutsch sprechen und schreiben lernen. Es gab eine Zeit, da grammatikalischer und orthographischer Regeldrill als Inbegriff der Methode des Sprachunterrichts galt. Die moderne künstlerisch-pädagogische Strömung hat auch hier gründlich aufgeräumt. Nicht durch Einprägung von Regeln kann Sprechen und Schreiben erlernt werden, sondern durch lebendigen Gebrauch der Sprache. An den Gebrauch der Mundart ist die Erlernung der neuhochdeutschen Sprache anzuschliessen. Aus den Dialektformen sind die hochdeutschen zu entwickeln und stete Uebung in der Wechselrede zwischen Lehrer und Schüler, fleissige Lektüre guter Musterstücke, nicht geisttötendes Auswendiglernen von Wörtergruppen, von Regeln und Regelausnahmen, führen zur Erlernung der hochdeutschen Schriftsprache. Die neuen Grundsätze, wie sie die moderne Bewegung brachte, bedeuten zweifellos einen gewaltigen Fortschritt. Sie sind an sich nicht neu: Schon Herder vertrat sie in seinen Fragmenten und in seinen Schulreden mit aller Leidenschaftlichkeit des Reformators. Dort wie hier bargen sie jedoch eine Gefahr in sich: die Gefahr der Uebertreibung. Ihr möchte ich in Folgendem gerne aus dem Wege gehen.

Im Mittelpunkt des gesamten Deutschunterrichts steht der

Digitized by Google

deutsche Aufsatz. Er — nicht irgend ein Regeldrill — ist das eigentliche Uebungsfeld für die Sprachfertigkeit. Diese Sprachfertigkeit äussert sich auf doppelte Weise: durch richtiges Sprechen und durch richtiges Schreiben. Der Schüler soll in den Stand gesetzt werden, seinen Gedanken und Gefühlen einen gemeinverständlichen und treffenden Ausdruck zu geben entweder in mündlicher Rede oder in den gebräuchlichen Schriftformen. Er soll sich deutsch äussern: deutsch reden und schreiben lernen. Was heisst denn eigentlich: sich „deutsch" ausdrücken? Ich denke, wenn wir das Wort tiefer fassen, so verstehen wir darunter: sich offen und ehrlich äussern, das Ding beim rechten Namen nennen, frisch und mutig ohne Hinterhalt, ohne Schönfärberei, ohne Verstellung sagen, was man meint. „Deutsch" sein heisst ferner: nicht kalt und berechnend an die Dinge herangehen, sondern sie gemütvoll erfassen. Wir wollen bei aller derben Offenheit doch das Volk der Lyrik bleiben. Das nenne ich: „deutsche" Art wahren. Wir wollen nicht nur auf den praktischen Nutzen schauen, sondern wir wollen die deutsche Innerlichkeit und den deutschen Idealismus als Nationalschätze hüten und pflegen, als Güter, die uns höher stehen als alle utilitaristischen Zwecke und Ziele. Das nenne ich: „Deutsches" wollen.

Diese deutschen Tugenden sollen schon in den Aufsätzen unsrer Volks- und Fortbildungsschüler Ausdruck finden; denn unsere Sprache hat in ihrem Wesen diese spezifisch „deutschen" Eigenschaften. Dass sie im Laufe der Zeit durch entgegengesetzte verdorben wurde, hat seinen Grund in den schlimmen Schäden unsrer Kultur, die von keinem schärfer hervorgezogen und gegeisselt wurden als von dem jungen Nietzsche, dem heissblütigsten Schwärmer für wahre deutsche Kultur. Wer die genannten Tugenden wieder zum Ausdruck kommen sehen möchte, der muss bei der deutschen Jugend beginnen. Unsere Erwachsenen, die durch das sogenannte „Journalistendeutsch" zum grössten Teil in ihrem Geschmack urteilsunfähig gemacht wurden, sind schwerlich zu bessern. Aber dem kommenden Geschlecht könnten die Augen geöffnet werden. Es könnte von allem Anfang an zum „deutschen" Ausdruck gebildet und erzogen werden.

Erste und hervorragendste Tugend einer echten deutschen

Digitized by Google

Sprache ist ihre Ehrlichkeit. Unsere Jugend soll darum in ihrem Ausdruck ehrlich werden. Sie soll keine Formen gebrauchen, die ihrem Innenleben fremd sind. Mit andern Worten: der werdende Mensch soll im sprachlichen Ausdruck zur Selbständigkeit erzogen werden. Ist dies möglich? Können die Schüler der Volksschule wirklich dahin gebracht werden, aus eigner Kraft heraus sich einen sprachlichen Ausdruck zu bilden, der ihrem Innenleben entspricht? Ist eine Entwicklung der Sprach- und Schreibfertigkeit aus der Seele des Schülers heraus möglich?

Die moderne Richtung nimmt es an. Ich stimme ihr bei, insofern sie das Prinzip der Selbsttätigkeit als oberstes Bildungs- und Erziehungsgesetz gelten lässt. Aber ich bezweifle, ob Selbstständigkeit in dieser Ausdehnung auf dem Gebiete der Sprachfertigkeit — wie sie im deutschen Schüleraufsatz Anwendung findet — immer möglich ist. Unsere Sprache in ihrer heutigen Form ist nur zum Teil psychologisches Einzelerzeugnis, zum Teil jedoch historisches Vermächtnis. Der Grundsatz, dass das Ontogenetische dem Biogenetischen entspreche, hat auch auf dem Gebiet der Sprache nur beschränkte Geltung. Kein Mensch — und sei er das grösste Sprachgenie — kann die neuhochdeutschen Sprachformen durch reine Selbsttätigkeit aus sich erzeugen. Sie müssen ihm gegeben werden. Desgleichen die Schriftformen. Grammatik und Orthographie sind zum grossen Teil Wissensfächer mit einer Geschichte und einem System, das gewusst werden muss, wenn nicht dagegen gesündigt werden soll. Lebendige Uebung reicht hier allein nicht aus. Grundregeln sind nötig, weil die dialektischen Uebungen, die dem Leben ausser der Schule immanent sind, im Widerspruch stehen zu den grammatikalischen und orthographischen Gesetzen des Neuhochdeutschen.

Nicht rein psychologische Entwicklung der Sprachformen aus der Kindesseele ist möglich, wohl aber logische und ästhetische Erklärung der historisch gewordenen Formen: ein Eingehen auf die Sprachentwicklung, eine Erforschung der heimischen und der fremden Elemente, die im Laufe der Zeit der deutschen Sprache einverleibt wurden, ein Hervorheben der Plastik gewisser Ausdrücke und der Aehnlichkeit unserer Sprachklänge mit den Lauten der Natur. Eine derartige Erklärung

Digitized by Google

zählt mit zu dem Wertvollsten, was dem Kinde im Sprachunterricht gegeben werden kann. Durch einen derartigen Unterricht kommt auch die deutsche Ehrlichkeit wieder zu ihrem Rechte. Die historische Entstehung der deutschen Sprache lehrt, wie das deutsche Volk in seinem sprachschöpferischen Drang immer nach einer möglichst treuen Bezeichnung suchte, stets nach einer Allgemeinverständlichkeit strebte, und weiter kommt dem Kinde zum Bewusstsein, wie tapfer und wie reich an tiefem Gefühl die deutsche Sprache in ihrem Wesen ist. Des Schülers eigene Tätigkeit kann auch im freien Aufsatz nur eine nachahmende sein. Die Elemente sind gegeben. Nur die eigenartige Anwendung kann ihm überlassen bleiben. Hier in der Zusammensetzung übermittelter und logisch erfasster Sprachformen wird sich seine Selbständigkeit und in ihr seine Deutschheit offenbaren. Nicht die geschraubte, gezierte Form, nicht die rednerische Phrase sollen ihm geläufig werden, sondern eine deutsche Gewohnheit: immer und überall sich so auszudrücken, wie das Auge gesehen, das Ohr gehört und vor allem, wie das Gemüt die Sache empfunden hat. Keine Form ohne seelischen Gehalt — das ist deutsch im eigentlichen Sinn.

Deutsch sprechen und schreiben heisst sich individuell ausdrücken. Jedes Menschen Wesen ist etwas Eigenartiges, auf das die Aussenwelt in ganz bestimmter Weise wirkt. Die Eigenart dieser Wirkung zum Ausdruck bringen heisst wahr im höhern Sinne sein. Den Schüler zum deutschen Ausdruck erziehen heisst also: ihn zur Offenbarung seiner Persönlichkeit befähigen. Es ist grundfalsch, im deutschen Aufsatz auf Gleichförmigkeit des Ausdrucks zu dringen. Je mehr Gleichartigkeit, desto weniger Persönlichkeitsgehalt. Unsere ganze Zeit strebt die Entfesselung der Persönlichkeit an. Dieses Streben muss auch im Aufsatzunterricht in Erscheinung treten. Wohl werden in der Klasse immer viele sein, die sich sklavisch an besprochene Ausdrucksformen halten. Aber einige werden doch schon stark genug sein, sich frei zu machen. Ihrer soll sich der Lehrer freuen, selbst wo die Freiheit auf Kosten der Sprachrichtigkeit in Erscheinung tritt. Der Lehrer sollte imstande sein, aus dem Stil der einzelnen Aufsätze den kleinen Verfasser zu erkennen. Das wäre das Ideal, nicht die blosse Nachahmung des vorgeführten Musters.

Digitized by Google

Ein Schmerzenskind des Lehrers ist die Korrektur. Sie ist nicht zu entbehren; aber sie sollte allmählich in Selbstkorrektur übergeführt werden. Jede wahre Schaffenslust des Schülers wirkt ohnedies verbessernd und vervollkommnend — also korrigierend — auf die Leistungen ein. Erhöhung der Leistungsfähigkeit ist und bleibt die beste Korrektur. Lieber inkorrekte Ausdrücke stehen lassen, als mit der scharfen Verdammung solcher Fehler dem Kinde allen Mut zur Selbsttätigkeit nehmen. Höher als alle Korrektheit stehen Ursprünglichkeit und Eigenart. Der Schüler darf nie zu einem Ausdruck gezwungen werden, der sich nicht mit seinem Innenleben deckt. Es wäre durchaus verfehlt, wenn man mit dem alten Kehr verbieten wollte, dass ein Lehrer von den Schülern eigne Produktionen verlangt. Aber es ist ebenso falsch: nur selbständige, nur freie Aufsätze zu fordern. Das Rechte liegt auch hier in der Mitte: Erst wo das Sprachgefühl und die Fertigkeit im sprachlichen Ausdruck einigermassen gefördert sind, kann man freie Leistungen und auch dann nur in beschränktem Masse fordern. Vorher wird — wie in allen künstlerischen Fächern — der Lehrling der Anleitung durch den Meister nicht entbehren können. Die Selbsttätigkeit ist dabei keineswegs ausgeschlossen. Der Schüler braucht nichts Erborgtes, nichts Auswendiggelerntes zu bringen. Aber gerade das Wie der selbständigen Arbeit muss ihm gezeigt werden. Er muss lernen, mit dem Lehrer richtig zu denken, mit ihm nach dem rechten Ausdruck zu ringen, mit ihm die Anordnung der Sätze zu treffen, um endlich die gemeinsam besprochene Arbeit selbsttätig in sich zu wiederholen und, versehen mit seinem persönlichen Stempel, zur Darstellung zu bringen. Die Haupttätigkeit des Lehrers wird darin bestehen, den Schüler für den Stoff zu erwärmen. Ist der kleine Schriftsteller einmal voll Stimmung, dann stellen sich — auf höherer Stufe — Gedanken und Formen von selber ein.

Grammatik und Orthographie sind dabei nie als Selbstzweck, sondern nur als Mittel zur Erreichung des Oberzieles, als unentbehrliches Handwerkszeug zur Entstehung des sprachlichen Gebildes — des Aufsatzes und der freien Rede — zu betrachten.

Digitized by Google

b) Sprache als Eindruck

„Ein Buch schreiben regt den Bildungstrieb lebendiger auf als ein Buch lesen." Jean Paul hat recht mit dieser seiner Ansicht; aber ebenso wahr ist, dass Sprachfertigkeit nicht gewonnen werden kann ohne Sprachverständnis. Ich möchte auch dieses Wort im höheren Sinne genommen wissen: nicht nur auf begriffliches Erfassen der Sprachform, sondern auf die Fähigkeit, den Gefühlsgehalt der Sprache zu empfinden, ihre Bildlichkeit zu erschauen, sollte es uns ankommen. Man kann einen dreifachen Ausdruck der Wortsprache unterscheiden: das stumm gelesene Wort, das laut vorgelesene und das frei gesprochene Wort. Das frei gesprochene Wort verfügt über die Gebärde, die den beiden andern fehlt. Dem stumm gelesenen Worte mangelt der Sprachton, der den beiden andern eigen ist. Schon Nietzsche wies darauf hin, dass die dreifache Ausdrucksweise auch einen dreifachen Stil bedingt, da das Fehlende durch neue Ausdrucksmittel ersetzt werden muss.

Wie so oft im Leben ist auch hier das Zusammengesetztere nicht das Schwierigere, sondern das Leichtere. Das Verständnis für das frei gesprochene Wort, dem weder Gebärde noch Sprachton mangeln, ist leichter zu gewinnen als das Verständnis für das stumm gelesene. Wie der Dialekt den Ausgang zu bilden hat zur deutschen Schriftsprache, so wird auch das Verständnis des frei gesprochenen Wortes die Vorbereitung bilden müssen für lautes und stilles Lesen. Auch hier bedarf das Kind des Musters, wie es des Beispiels bedurfte, um Sprachformen in sich aufzunehmen. Das wirksamste Beispiel aber ist die Sprache des Lehrers. Der Lehrer muss ein Sprachkünstler sein, wenn er anregend auf das Kind wirken will. Er muss das Wort in voller Gewalt haben. Er muss vor allem die Symbolik des Tones beherrschen, jenes Element, das allen Sprachen gemeinsam ist und sich nicht durch Laut- und Schriftzeichen ausdrücken lässt: jenen Klang der Lust und des Schmerzes, der Erwartung und der Enttäuschung, des Zornes und des Mitleids, jenes musikalische Etwas, das nur der zum Ausdruck bringen kann, der ein warmfühlendes Herz hat, das einer Windharfe gleich jedem Hauch der Seele mit einem Klange antwortet.

Digitized by Google

Schon Rousseau wies auf die hohe Bedeutung der Betonung hin. Wer ohne Betonung redet, der entkleidet die Rede ihrer Kraft und Anmut: „Der Ton ist die Seele der Rede. Er gibt ihr das Gefühl und die Wahrheit. Der Ton lügt weniger als das Wort, eben deshalb scheuen ihn vielleicht die Leute von sogenannter guter Erziehung in so hohem Grade."

Der Sprachton ist das natürlichste Volapük; aber keine Sprache der Welt kann uns Deutschen den Sprachklang und -rhythmus so tief zur Empfindung bringen als die deutsche. Der Lehrer, der recht zu betonen versteht, hat damit ein Erziehungsmittel von elementarster Wirkung in der Gewalt. Auch das Kind bringt die Symbolik des Tones mit zur Schule. Aber meist dauert es nicht lange, so ist durch den monotonen Schulvortrag, wie er in vielen Klassen bräuchlich ist, das schöne Vermögen ertötet und mit ihm das natürliche Empfinden. Dem Kinde muss gestattet sein, sein Denken und Fühlen offen und ehrlich zum Ausdruck zu bringen. Wo es nicht verschüchtert wird, da kommt der Gefühlston ganz von selbst zum Ausdruck, offenbart sich doch in ihm am ungezwungensten die werdende Persönlichkeit.

Am unerträglichsten wirkt der Mangel des Gefühlstons beim Vortrag von Gedichten. Was der Aufsatz für die Sprachfertigkeit bedeutet, das ist die nationale Dichtung für das Sprachverständnis. „Welche Dichter", fragt Jean Paul, „soll der Erzieher einführen?" „Unsere!" lautet seine Antwort, „weder griechische, noch römische, noch hebräische, noch indische, noch französische, sondern deutsche." In unsrer deutschen Dichtung liegt aufgespeichert, was die Genialen der Nation an deutscher Innerlichkeit erlebten. Wir haben eine neuhochdeutsche Literatur, auf die wir stolz sein können. Wir leben literarisch nicht mehr einzig und allein von fremdländischen Anleihen. Was das deutsche Volk im Laufe der Jahrhunderte erlebte an Gutem und Schlimmem, was es empfand an Schönem und Erhabenem, was es als schlecht und hässlich verachtete — in seiner deutschen Dichtung ist es niedergelegt. Nicht in Sprachbüchern lebt die deutsche Sprache, sondern in der deutschen Dichtung. Unsere Nationalliteratur ist eine Art idealer Nationalchronik von wunderbarer Reinheit und Unverfälscht-

Digitized by Google

heit. Sie dem kommenden Geschlecht erschliessen, heisst ins Heiligtum der Deutschheit selbst einführen.

Unsere deutschen Lesebücher haben lange Zeit hindurch nur Stücke spezifischer Jugendschriftsteller geboten, und wo sie hohe Literatur zu geben suchten, da gingen sie ausschliesslich zu den Klassikern, ohne zu fragen, ob deren Stücke auch kindertümlich genannt werden konnten. Die neue Zeit hat auch hier ändernd eingegriffen. Man sucht vor allem Dichter der Gegenwart heranzuziehen und mit vollem Recht. Je näher dem Heute, desto lebensvoller, desto zeitgemässer wirken die Dichtungen. Dass es nicht an guten, auch schon für die Jugend geeigneten Stoffen fehlt, dass vielmehr ein Reichtum an Vortrefflichem im Schatz der deutschen Literatur ausgewählt werden kann, beweisen die vierzig Bände meines „Deutschen Spielmanns". Die Lesebücher der Volksschule huldigen heutzutage noch allzustark einem didaktischen Materialismus. Das Lesebuch soll noch Leitfäden für die weltkundlichen Fächer ersetzen und muss darum eine Unsumme von sogenannten realistischen Stücken aufnehmen, die in ihrer trokkenen Gelahrtheit kein Kind zur Lektüre verlocken können. Weg mit dem unnützen Ballast! Was vom Lehrer in der Realienstunde selbst gebracht werden kann, gehört nicht ins Lesebuch. Nur wo sich ein Stück Welt so geschildert findet, dass kein andrer es in solcher Eigenart wiedergeben könnte, da möge man dieses literarische Erzeugnis aufnehmen. Derartige Stücke aber finden wir nur bei deutschen Dichtern oder bei grossen Denkern, die sich mit ganzer Seele in ein Einzelgebiet oder in ein Einzelgeschehnis versenkten, nicht bei den blutarmen Leitfädenfabrikanten.

„Die Nationalliteratur ist" — nach M. Lazarus — „die erste und reichste Quelle der Bildung. In ihr manifestiert sich alle geistige und sittliche Höhe eines Volkes. Unter den Hüllen der Schönheit strömen in ihr zusammen und entströmen aus ihr die edelsten inneren Kräfte des Volksgeistes. Ihre Werke sind die Adern, in denen das sittliche Herzblut des Nationalgeistes pulsiert." Was wir Deutsche vor 1740 nicht hatten, ein deutsches Originalwerk in neuhochdeutscher Sprache, das nennen wir jetzt in reicher Fülle unser eigen. Wie können wir das dem Kinde Gemässe unsern Schülern vermitteln?

Digitized by Google

Auf doppelte Art: durch den direkten Unterricht in der Klasse und durch die stille Lektüre zu Hause. In der „Behandlung der Gedichte" in der Klasse ist in neuerer Zeit eine bedeutende Wirkung zum Bessern eingetreten. Die Kunsterziehungstage haben hier manchen Segen gespendet. Man betrachtet die Dichtung nicht mehr als Musterstück für grammatikalische und orthographische Regeln, auch nicht mehr als Grundlage für Ableitung ethischer Verhaltungsmassregeln, sondern als eine Welt für sich. Kunstgenuss wird zum Selbstzweck. Wie dieser Genuss im Kinde auszulösen ist, darüber sind die Meinungen allerdings sehr geteilt. Ich für meine Person bin der Anschauung, dass die meisten Gedichte überhaupt keiner sogenannten „Behandlung" bedürfen, wenn sie nur an der entsprechenden Stelle des Unterrichts geschickt eingesetzt werden. Um dies zu ermöglichen, müsste sich der Lehrer eine reiche, nach Stoffen gegliederte Auswahl kindertümlicher Stücke bereit halten, um im gegebenen Moment der Stimmung des Augenblicks durch ein entsprechendes Gedicht einen klassischen Ausdruck zu geben. Dieser pädagogischen Gepflogenheit verdankt mein „Deutscher Spielmann" zum Teil seine Entstehung und Gestaltung. Jede Erklärung ist in solchen Fällen überflüssig, da das Vorausgehende die Grundlagen zum rechten Erfassen der Dichtung von selbst gibt.

Nötig ist freilich, dass — wie schon bemerkt — der Lehrer ein Vortragskünstler ist, der der Stimmung den rechten Ausdruck zu geben weiss in schlichter, das ist in deutscher Art; denn die hochdeutsche Sprache muss für das Kind Leben gewinnen in der Person des Lehrers. Wo wirkliche literarische Kunstwerke den gesamten Sachunterricht in der angegebenen Weise begleiten, da findet statt, was Herder und was vor allem Nietzsche so leidenschaftlich forderte: eine Bildung des künftigen Geschlechts unter der Herrschaft des deutschen Genius, des deutschen Genius, wie er sich in unsern Dichtern und Denkern offenbarte.

Wo Gedichte so „behandelt" werden, da wächst der Hunger nach ihnen; da wird der deutschen Jugend die deutsche Poesie nicht verekelt; da werden unsre Knaben und Mädchen vielmehr angeregt, auch in der freien Stunde nach dem und jenem Dichter zu greifen und sich tiefer in seine Eigenart zu ver-

Digitized

senken, als dies die kurze Zeit im Unterricht gestattete. Auch der Mensch im Poeten rückt ihnen näher. Sie forschen nach seinem Leben und erfahren wieder — ein Stück Deutschtum, ist doch das Leben unsrer Dichter und Denker ein Teil unsres edelsten Nationallebens: jedes wahre Genie erscheint dem tieferen Erfassen als Held und Märtyrer zugleich.

Der Unterricht in der Klasse muss seine Ergänzung finden durch die stille Lektüre zu Hause. Dazu ist nötig, dass sich an jeder Schule eine Jugendbücherei befindet, welche die kleinen Leser mit Lektüre versorgt. Seit Wolgasts berühmtem Buch „Ueber das Elend unserer Jugendliteratur" ist sich die deutsche Lehrerschaft einig über die Grundsätze, die bei Auswahl und Zusammenstellung einer solchen Bücherei zu gelten haben. Um das Kind an die Lektüre und den Genuss grösserer Stücke zu gewöhnen, ist freilich nötig, dass auch im Laufe des Jahres einmal eine ausgedehntere Dichtung gemeinsam als Klassenlektüre hergenommen wird, da ungeübte Schüler vor umfangreichen Stoffen sonst leicht den Mut verlieren. In rechter Weise verwendet, kann eine derartige Schulbücherei nicht nur dem kleinen Leser ein lieber, treuer Freund, sondern auch dem Lehrer ein wackerer Gehilfe werden.

c) Sprache und Charakter

„Deutsch" sprechen und schreiben heisst auf einer höheren Stufe: ein Dichter sein. Wenn Anastasius Grüns Behauptung, dass mit dem letzten Menschen auch „der letzte Dichter" aus der Welt zieht, zu Recht besteht, so kann sie besonders auf den letzten Deutschen angewendet werden; denn mit der tiefen Innerlichkeit des Gemüts würde das eigentliche Wesen unsrer Nation, würde der Kern unsrer Deutschheit verloren gehen. Deutsche Erziehung im Sinne wahrer deutscher Sprachbildung ist darum zugleich deutsche Charakterbildung. Der Schwerpunkt liegt im Deutschunterricht allerdings auf Seite der Form, nicht auf Seite des Inhalts; aber man sollte nie vergessen, dass in allen künstlerischen Fächern die Form nur der natürliche Ausdruck eines entsprechenden Gehaltes sein kann. In seiner Sprache soll der Deutsche zur Offenbarung bringen, was er seinem Wesen nach ist. Sprache ist Selbstdarstel-

Digitized by

lung. Wir müssen, wenn wir uns deutsch ausdrücken wollen, nach Rudolf Hildebrands Mahnung „zuerst mehr wir selbst sein, als wir im Ganzen bisher sind, weniger ein Abklatsch anderer oder eine Zusammensetzung aus Stückchen der anderen". Wir müssen „mehr in uns selbst blicken, wie es die Natur, unsere eigenste Natur, haben will". Aus der Art, wie der Deutsche spricht, soll man den Stolz und die Freude am hohen Nationalgut der Sprache heraushören können. Die Ehrfurcht soll man herausfühlen, die ihn erfüllt vor dem reichen Erbe, das die Besten seines Volkes auch ihm vermachten, das er sich aber selbst erst wieder erwerben musste durch ein kraftvolles Ringen nach den Formen, in denen sein Volk sich zur Darstellung bringt, durch ein ununterbrochenes Streben nach Selbstvervollkommnung. In seiner Sprache soll der Deutsche seinem Volke Ehre machen, indem er zeigt, dass nur der vermag, sich „deutsch" im höheren Sinne des Wortes auszudrücken, der selbst ein Deutscher ist: eine in sich gefestigte Persönlichkeit, die freimütig dem Ausdruck verleiht, was sie in tiefster Seele erstehen fühlt. Diesen Geist der tapferen Wahrheit und wahren Tapferkeit auch schon der heranwachsenden Jugend zu zeigen und ihren Willen zu erregen, in diesem Geiste zu leben und zu handeln, das halte ich für das eigentliche Ziel des deutschen Sprachunterrichts in unsern deutschen Schulen.

---

2 Der Muttersprach-Unterricht in der höheren Mädchenschule

Von Direktor Dr. Gaudig in Leipzig

1 Die Erziehung zu nationaler Persönlichkeit

Eine der dringlichsten Forderungen, die das deutsche Volk um seiner Selbsterhaltung willen an die deutsche Schule in unserer Zeit richten muss, ist die willenskräftigste, planmässigste Mitwirkung zur Entfaltung von nationalen Persönlichkeiten. Es wäre ein halsgefährlicher Irrtum, sich mit einem neueren Ethiker dessen zu getrösten, dass „Liebe und Anhänglichkeit an das

Digitized by Google

eigene Volk" eine natürliche, von selbst entstehende Empfindung sei, und darum die Schule nur dafür in Anspruch zu nehmen, dass die Vaterlandsliebe nicht zum Hass und zur Ungerechtigkeit gegen fremdes Volkstum entarte. Gesetzt selbst, „Liebe und Anhänglichkeit an das eigene Volk" entstünden von selbst, mit Liebe und Anhänglichkeit ist es nicht getan: die Zeit verlangt nicht nur Gefühle, sie fordert persönliche Entscheidungen. In Wahrheit aber entsteht in unserer Zeit bei einem grossen Teile unserer Volksgenossen ein starkes Nationalgefühl durchaus nicht von selbst. Verstehen wir unter „Nation" die Gesamtheit der zu einem Staat gehörigen Menschen, so müsste das Nationalgefühl eben diese Gesamtheit umspannen und vor allem dem Wesen und der Wirksamkeit des Staates gelten, in dem die Nation zu einer „entschliessungs- und handlungsfähigen Willens- und Machteinheit" zusammengefasst ist. Dass zur Zeit kein starkes Nationalgefühl in diesem Sinne unsere Nation durchwaltet, ist eine Tatsache, über die nur ein blinder Optimismus hinwegsehen kann. Nicht nur, dass sich die zum Reich gehörigen, aber nichtdeutschen Bestandteile mit dem deutschen „Volke" nicht in einem starken Nationalgefühl zusammenschliessen, auch die Gliederung des Reichs in Sonderstaaten ist der Entwicklung des Nationalgefühls vielfach ungünstig; vor allem aber hindert der ausgesprochene Gegensatz, in den die Sozialdemokratie einen grossen Teil der Nation zur bestehenden Staatsordnung gebracht hat, die Entstehung dieses Nationalgefühls. Nun umfasst ferner die Nation das Leben der Gesellschaft, d. h. die vor allem durch wirtschaftliche, aber auch durch politische, sittlich-religiöse, geistige und andere Verhältnisse bedingten Zusammenhänge und Gegensätze; auf dem Boden der modernen deutschen Gesellschaft entwickeln sich aber mit dem Gegensatz der Stände und besonders der Klassen neue Hemmnisse des Nationalgefühls.

Begrifflich ist vom Nationalgefühl das „Volksgefühl" zu unterscheiden, d. h. das die Volksgemeinschaft umspannende Gefühl. Dies Gefühl gilt nicht einer Staatseinheit, sondern einer „Natureinheit", d. h. der durch Gemeinsamkeit der Abstammung, der körperlichen Eigenart, der Sprache, der Grundzüge des geistigen und seelischen Lebens, auch des geschichtlichen

Digitized by Google

Erlebens zur Einheit zusammengefassten Menschheitsgruppe.*) Gewiss kann nun das Volksgefühl sich im gewissen Masse unabhängig vom Nationalgefühl halten; es kann auch in Zeiten schwachen Nationalgefühls eine gewisse Kraft behaupten. Für unsere Zeit aber ist kennzeichnend, dass die Freude am deutschen Volkstum schwer unter der Schwäche des Nationalgefühls leidet. Geradezu bedrohlich für das Volksgefühl ist der Klassengegensatz des vierten Standes und der übrigen Gesellschaft. Dieser von einem wirtschaftlichen Gegensatz zu einem sozialen, politischen, vielfach auch schon ethischen und religiösen Gegensatz fortentwickelte Klassengegensatz macht den stillen, innerlichen Zug der Volkstumsgemeinschaft fast ganz unwirksam.

Mit dem Aufgebot aller Kraft muss die Schule nicht nur ein starkes Volkstums- und Vaterlandsgefühl erwecken, sondern auch eben jene persönlichen Entscheidungen vorbereiten, durch die nationale Persönlichkeiten werden.

Wie aber wird eine nationale Persönlichkeit? Der Jüngling und die Jungfrau, die sich durch Willensentscheidungen, einzelne und allgemeine, zur nationalen Persönlichkeit gestalten sollen, finden sich bereits im Volkstum und in der Nation, aber auch das Volkstum und die Nation in sich. Hat die Schule ihre Schuldigkeit getan, so haben sie Volkstum und Nation vor allem als Inbegriffe von Gütern ansehn lernen. Ihr Wissen vom deutschen Land, ihr deutschsprachliches Können und Kennen, ihr Besitz an deutschen Liedern, ihr Verständnis für die deutsche Vergangenheit und vor allem für das Gegenwartsleben ihres schaffenden und ringenden Volkes wird umspielt von starken Wertgefühlen, in denen eine starke, klare, bewusste Liebe zu Volk und Nation, sicher gegen Druck und Stoss von aussen, wurzelt. Was soll nun hier noch die willenhafte Entscheidung? Zunächst gilt es, zu diesen Gefühlen ein selbstsicheres Ja zu sagen; und zwar zuerst sie aus klarer Werterkenntnis heraus als etwas, was beglückt, zu bejahen. Diese Gefühle sind von aussen, von den Eltern, durch Lehrer und Lehrerinnen, erweckt und genährt, darum ist es nötig, dass man die dargebotenen Werte im unbeeinflussten eigenen Herzen prüft und dann sich entscheidet, sie als Quellen des Glücks zu pflegen. Aber noch

*) Vergl. Hans Meyer: „Das deutsche Volkstum."

Digitized by Google

mehr: Jene Güter sind nicht nur eine Quelle des Glücks, sie sind auch Kräfte, die das Innere formen; in diesen Gütern wirkt das Volkstum gestaltend auf den Einzelnen ein; sie verstärken so die Wirkungen, die das Volkstum auch sonst, schon durch die physische Gestalt, die es den Volksgenossen aufprägt, noch mehr durch die nicht schulmässigen deutschtümlichen Einflüsse im Hause und ausserhalb auf den heranwachsenden Menschen ausübt. Ein Ziehen und Drängen zu deutschem Wesen, zu deutscher Charaktergestalt geht so vom Volkstum aus. Der Einzelne aber, der sich zur Persönlichkeit in freier Entscheidung gestaltet, muss sich entscheiden, ob er die Grundzüge des deutschen Wesens in seinem persönlichen Leben verwirklichen, ob er den Zug zur Innerlichkeit und Tiefe, zur Wahrheit und Geradheit, zur Gründlichkeit und Sorgfalt, zur Treue und Beharrlichkeit usw. in sich mächtig werden lassen will. Das Volkstum ist so eine der vereinenden Mächte, deren Forderungen der Einzelne abwägen muss, wenn er seine Individualität zur Persönlichkeit formt. Nicht dass man meine, der einzelne Deutsche solle in sich das Bild des idealen Deutschen abkonterfeien, das ist ein Unding; er soll nur sein persönliches, durchaus individuelles Wesen in eben jenen Richtungen ausgestalten, in denen das Eigenartige des Deutschtums liegt, in deren Zeichen es seine weltgeschichtlichen Siege gewonnen hat.

Indem der Einzelne so das deutsche Volkstum in sich wirken lässt, wirkt er selbst zugleich für das deutsche Volkstum, denn in ihm wird eine deutsche Persönlichkeit, die schon durch ihr Dasein wirkt. Doch die Wirksamkeit des Einzelnen soll dem Volkstum in noch viel weiterem Sinne zugute kommen; das Volkstum fordert Hegung und Pflegung der Güter des Deutschtums, z. B. seiner Sprache, seines Schrifttums, des Gedankens an seine Vergangenheit; fordert Eintreten für die Ehre des Deutschtums, für seine Ausbreitung und die Entwicklung seiner Kulturkraft.

Und wie der Einzelne sein Verhältnis zum Volkstum persönlich gestalten muss, so auch sein Verhältnis zur Nation, zum Reich. Auch die Nation gibt und fordert; was sie gibt, muss der Einzelne, sofern er vermag, innerlich seinem persönlichen Leben aneignen; so etwa zu der Wohlfahrtspflege des Reichs innerlich Stellung nehmen. Was es aber fordert an gemütvoller

Digitized by Google

und werktätiger Teilnahme für seine Zwecke, das wird er in persönlicher Entscheidung ablehnen oder in seinen Willen aufnehmen.

Alles bisher Gesagte gilt für beide Geschlechter. Wie der Mann, so ist auch die Frau zu persönlichem Leben berechtigt und verpflichtet. Und zwar versteht es sich von selbst, dass Volkstum und Vaterland nicht aus dem Umkreis des persönlichen Lebens der Frau ausgeschlossen sein dürfen. Auch die Frau muss in persönlicher Entscheidung ein unmittelbares Verhältnis zu Volkstum und Vaterland finden. Ein Verzicht auf dies Betätigungsgebiet persönlichen Lebens wäre eine peinliche Verkürzung des Ideals der Persönlichkeit. Auch die verheiratete Frau muss nach einer persönlichen Teilnahme an dem Leben der grossen Lebensgemeinschaften des Volkstums und des Staats streben; vor allem aber muss sie in dem Kreise ihrer Familie Volkstumsinn und Staatsgesinnung pflegen.

2 Der deutsche Unterricht und die Entwicklung der nationalen Persönlichkeit

Der Unterricht im Deutschen entwickelt bei den Schülerinnen die Fähigkeit der Darstellung, der mündlichen und der schriftlichen; er führt ein in hochwertiges deutsches Schrifttum, und er erzieht zum Verständnis der deutschen Sprache. Und er tut das — in deutscher Sprache. Welche Wirkensmöglichkeiten sind so dem Lehrer des Deutschen gegeben! Das Schicksal der werdenden deutschen Persönlichkeiten ruht zumeist in seiner Hand. Aber nur dann wird der Deutschlehrer ein Diener des deutschen Volks sein, wenn er starke, tragende Gefühle für die ihm zur Pflege überlassenen Güter des Volkstums zu erwecken vermag. Eine köstliche Mitgift z. B. überkommt er, wenn ihm die Kinder aus der Familie zugeführt werden; denn Sprachlust und Ausdruckskraft bringen die Kleinen als ein köstliches Stück Volkstum in die Schule mit; wenn der Lehrer. ohne Ehrfurcht vor diesem Leben des Volkes in der Seele des Kindes, die Sprachlust durch das leider so übliche, hochnotpeinliche Frage- und Antwortspiel abtötet, wenn er den Reiz, sich auszusprechen, nie unmittelbar entstehn lässt, oder wenn er dem Kinde durch Unduldsamkeit gegen kindliche Aus-

drucksweise das Gefühl sprachlichen Unvermögens erregt, dann stört er das gesunde Wachstum der Sprachkraft und damit die Möglichkeit, dass sich ein Gefühl für die Ausdruckskraft der deutschen Sprache aus eigenem Erleben entwickelt. — Deutsche Gedanken in deutscher Form bietet den Schülerinnen das deutsche Schrifttum. Hier wachsen von selbst die Gefühle für deutsches Denken, deutsches Sinnen, deutsches Lieben und deutsches Kämpfen, deutsche Gedankenkühnheit und deutsche Formkraft, deutsches Land und deutsche Menschen, deutsche Vergangenheit und Gegenwart, deutsche Sitte und deutsche Sittlichkeit, deutsches Einsamkeits- und deutsches Genossenschaftsleben — wenn der Lehrer nichts will, als der bescheidene Dolmetscher der deutschen Dichter und Denker Klassiker aufsein. —

Und endlich die deutsche Sprachlehre: Wie kann der Lehrer auf diesem Gebiet, auf dem sich oft die ödeste Sprachmeisterei tummelt, entzücken, wenn er die Kraft und Biegsamkeit der Sprache, ihr Leben und Weben in Vergangenheit und Gegenwart, das Sterben und Auferstehn in ihrer Geschichte darzustellen weiss, wenn er z. B. die Schülerinnen in die Tiefe sprachlicher Ohnmacht während der Zeit des Dreissigjährigen Krieges hinab- und zur Höhe der sprachlichen Kunstkraft unserer Klassiker aufschauen lässt.

Das Geheimnis des deutschen Unterrichts, der Volkstumsinn erwecken soll, liegt nicht zum geringsten in der Kunst, mit der der Lehrer überhaupt auf die Entwicklung des persönlichen Lebens, des Eigenlebens hinwirkt. Nur wenn unsere Schülerinnen beim Darstellen wie beim Studium von Kunstwerken eine persönliche Kraft in sich spüren, bewurzelt sich ihre Freude an der deutschen Sprache und am deutschen Kunstwerk in ihrem allerpersönlichsten Wesen. Persönlichkeitspädagogik ist deutsche Pädagogik. Wenn es Sache des Deutschen ist, sich sinnend zu vertiefen, so kann es offenbar nicht der pädagogischen Weisheit letzter Schluss sein, das Denken der Schülerinnen durch den unausgesetzten Stoss und Druck der Frage in Bewegung zu setzen; vielmehr muss die Tätigkeit des Lehrers auf das eine gerichtet sein, sich selbst durch Erweckung der Eigentätigkeit der Schülerinnen tunlichst einzuschränken. Und wenn es der Deutsche liebt, sich aus seiner Seele heraus zu „äussern",

Digitized by Google

so muss der Lehrer alles Schablonisieren der Darstellung, etwa der aufsatzmässigen, grundsätzlich vermeiden. Ebenso hat die Erläuterung der Dichtwerke der deutschen Natur darin gerecht zu werden, dass sie zum Sinnen über die Dichtwerke, zur Einfühlung in ihren Inhalt, zur freien Aussprache über das innere Erlebnis hinleitet. Auf keinem Gebiete mehr als auf dem des deutschen Unterrichts muss auch dem deutschen Individualismus Genüge geschehen: durch Berücksichtigung des Individuellen in der Art der mündlichen und schriftlichen Darstellung und in der Art der Gedankenbildung, in der Pflege besonderer literarischer Neigungen. Muss denn immer von allen Klassengenossinnen an demselben Dichtwerk gearbeitet werden? Kann hier nicht die Neigung durch Teilung der Arbeit berücksichtigt werden, doch so, dass die Arbeiten der Einzelnen in planmässiger Arbeitsvereinigung der Gesamtheit der Klasse zugute kommen? Wird nicht in einer so arbeitenden Klasse die Genossenschaftlichkeit gepflegt, die auch ein Hauptmerkmal der deutschen Volksart ist?

Dass der Lehrer selbst den Schülerinnen im Sprechen und Schreiben wie in der Erläuterung der Dichtungen und in der Freude am Leben der Sprache Vorbild, dass sein Lehren Ausfluss einer deutschen Persönlichkeit sein muss, versteht sich für uns von selbst. Nur bedenke er stets, dass er nicht mit der Stärke seiner Persönlichkeit das zarte Wachstum der Persönlichkeit seiner Schülerinnen, z. B. im Sprechen und Schreiben oder in der Bildung eines unmittelbaren Verhältnisses zu Dichtwerken oder in der Entwicklung persönlich begründeter Geschmacksrichtungen, beeinträchtige oder gar hindere.

3 Darstellungskraft und Darstellungskunst

a) Mündliche Darstellung

Das Volkstumsgefühl wurzelt nicht zum geringsten in der Sprache. Sie ist das einzige zuverlässige Band, das die Volksgenossen umschlingt. Schon als die Macht, die Millionen von Menschen die Möglichkeit gewährt, sich zu verständigen, sich einander zu erschliessen, erweckt sie Ehrfurcht und bindet den Einzelnen an das Volksganze. Das Gefühl für den Wert der

Digitized by Google

Sprache steigert sich, wenn in der Sprachlehre ihre Ausdruckskraft, ihre Wandlungsfähigkeit und andere Wesenseigenschaften erkannt werden; dieser Wert wird noch besonders gefühlt, wenn man sie in ihrer Kraft und Schönheit an bedeutenden Dichtwerken studiert. Am unmittelbarsten aber wird uns doch der Wert unserer Muttersprache fühlbar und bewusst, wenn wir sie selbst gebrauchen, wenn wir ihre Kraft, unseren Gedanken, unseren Gefühlen, unserem Willen Ausdruck zu geben, in uns selbst spüren. Pflege der Darstellungskraft ist so Pflege des Volkstumsgefühls.

Freude an der Muttersprache als des wunderbaren Mittels der Aeusserung ist aber nur denkbar, wenn ihre Ausdrucksformen beherrscht werden und wenn man sich ihrer in sicherem Kraftgefühl und mit Lust bedient. Da gilt es für die Schule zunächst, wie bereits oben gesagt wurde, das ihr von den Schülerinnen „Eingebrachte" zu bewahren. Zu bewahren ist zunächst der Trieb zur Mitteilung. Daheim konnte das Kind sagen, was ihm Geist und Herz bewegte, was ihm durch den Sinn schoss, was ihm einfiel, was ihm Schmerz und Freude bereitete. Die Schule versündigt sich am Sprachtriebleben des Kindes, an seinem gesamten Geistes-, Gefühls- und Willensleben, wenn sie diesen Trieb der Mitteilung nicht rege hält. Sie mag ihn schonend lenken, vom mehr Persönlichen zum mehr Sachlichen, sie mag sein ungezügeltes Hervorbrechen hemmen; wenn sie aber brutal genug ist, den Trieb zur Mitteilung so weit abzutöten, dass das Kind nichts darf, als auf Fragen antworten, dann ist der Seele des Kindes ein grosser Schaden zugefügt. Man gebe doch soviel als möglich den Kindern Gegenstände, für die sie Teilnahme haben, und lasse sie, ohne Fragen zu formulieren, sich aussprechen; je mehr dem Einfall, je mehr dem assoziativen Gedankenspiel sein Recht bleibt, je lebendiger wird auch der Mitteilungstrieb bleiben. Man hüte sich auch vor der Sprachmäkelei; man lasse „Familienworte", Mundartliches, zerbrochene Sätze ruhig hingehn, namentlich wenn das Kind im „heiligen Eifer" spricht; Fehlerhaftes verbessert sich leicht von selbst. Was aber nicht oder nur sehr schwer wieder gutzumachen ist, das ist die Zerstörung der naiven Sicherheit, mit der das Kind spricht.

Wie der Mitteilungstrieb der Kinder in Pflege zu nehmen

Digitized by Google

ist, so sein Gegenstück: der Fragetrieb. Die Kraft dieses Triebes ist nicht geringer als die jenes Triebes, und auch ihm steht dank seiner Affektnatur die kindliche Sprachkraft leicht zur Verfügung.

Zum Bewahren komme das Mehren. Der mitgebrachte Wortvorrat der Kinder, der allerdings z. B. bei mitteldeutschen Stadtkindern oft überraschend gross ist, reicht für die neue Vorstellungswelt, die sich in der Schule erschliesst, nicht aus; ebenso nicht die grammatischen Ausdrucksformen. Soll nun der Sprechtrieb und die Sprechkraft der Kinder weiterentwickelt werden, so muss als Grundsatz festgehalten werden, dass das Gleichgewicht zwischen Denk- und Sprechentwicklung ungestört bleibe; die Denkentwicklung darf der Sprechentwicklung nicht vorauseilen; das Kind muss ausdrücken lernen, was es an neuen Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen gewonnen hat. Wie sich die Gedanken immer mehr zu Gedankengeflechten und zu Gedankenreihen verknüpfen, muss es vom einzelnen Satz zur Satzverbindung und dem Satzgefüge sowie zu längeren Satzreihen fortschreiten. Obwohl im Durchschnitt sprechfreudiger und sprechgewandter als der Knabe, muss auch das heranwachsende Mädchen vor dem Sprechen von Satzbruchstücken, vor der Sprechunlust und der Ungewandtheit im Sprechen bewahrt werden. Herrscht im Unterricht, vielleicht aus „sachlichen" Gründen, die Einzelfrage, ja überhaupt das Fragezwangsverfahren, dann bleibt die Verkümmerung von Sprechlust und Sprachkraft nicht aus. Besonders wichtig ist, dass die einzelnen Sachgebiete des Unterrichts darauf halten, die Schülerinnen zu lebendigem Gebrauch der Fachausdrucksweise zu bringen. Ich erinnere hier z. B. an die Fachsprache der Geographie und der beschreibenden Naturwissenschaften, die sich zur Bezeichnung ihrer Gebilde eine ausdrucksvolle Sprache geschaffen haben. Stehen hier den Schülerinnen nicht nur für die einzelnen Teile der Gebilde die technischen Bezeichnungen zur Verfügung, vermögen sie auch in lebendiger Darstellung ein Ganzes zu beschreiben, so fühlen sie die grosse Kraft der Muttersprache. — Neben der Kunst der Beschreibung steht die Kunst der Erzählung. Zu beiden tritt als die dritte und schwerste die Kunst der Darlegung und Entwicklung. Beschränkt man die Uebung in der letzteren Kunst auf einige Aufsätze in den

Digitized by Google

oberen Klassen, so ist viel gesündigt. Vor allem gehört diese Uebung in den mündlichen Unterricht; natürlich nicht in der Form auswendiggelernter „Vorträge", sondern vor allem in der Form der mündlichen Lösung von Denkaufgaben während des Unterrichts selbst. Diese Uebungen sind planmässig von der Anfangsklasse an bis zur obersten zu steigern; sie beginnen etwa mit der Darstellung zweier im ursächlichen Zusammenhang stehenden Tatsachen und endigen mit der Darstellung einer längeren Gedankenfolge.

Soll es zu rechter Sprachherrschaft kommen, so muss von den Schülerinnen viel gesprochen, viel gehört und viel gelesen werden; viel und gut. Doch meine man nicht, dass Hören und Lesen an sich mit mechanischer Sicherheit zum Sprachkönnen führen. Gewiss führen Hören und Lesen zu einer unbewussten und unwillkürlichen Aneignung von Sprache. Aber von der blossen Aneignung zu lebendigem Gebrauch ist bei der Mehrzahl der Schülerinnen noch ein weiter Weg. Nur wenn Gehörtes und Gelesenes in steter Sprechübung verwertet wird, zieht die Sprachkraft aus dem Hören und Lesen sicheren Gewinn.

b) Die schriftliche Darstellung

Dass die Aufsatzarbeit den deutschen Schülern und Schülerinnen viel Schulfreude und viel Freude an der Muttersprache raubt, ist am Tage. Aus einer Geistestätigkeit, die bei natürlichem Gange der Dinge aus einem lebhaft gefühlten Drange entspringen und von kräftigen Lustgefühlen umspielt sein sollte, ist in der deutschen Schule entweder ein unlustiges mechanisches oder gar ein solches Tun geworden, das der kalte, unfreie Wille gegen den stärksten Widerwillen durchsetzen muss. Hier ein peinliches Eindrillen der Aufsätze nach Inhalt und Form durch eine Vorbereitung, die alles Eigene zerstört; dort die Gepflogenheit, den ratlosen Schüler seiner Pein zu überlassen und der Schuld unzulänglicher Leistung oder des Arbeitens mit fremder Hilfe anheimzugeben. Und doch darf die Schule von vornherein auch hier mit einem Trieb zur Darstellung in der Kinderseele rechnen; das Kind freut sich, wenn es seinen Gedanken nicht nur im schnell vergangenen gesprochenen Wort,

Digitized by Google

sondern im bleibenden geschriebenen Wort Ausdruck geben, wenn es mit dem geschriebenen Wort in die Raum- und Zeitferne wirken, wenn es die schriftlich festgelegten Gedanken im räumlichen Nebeneinander überschauen kann. Dieser Trieb ist aber allerdings nur ein Trieb zweiter Ordnung, im Entstehen und Bestehen stark abhängig von dem Trieb zur mündlichen Darstellung. Nur, wenn die schriftliche Darstellung in allerengster Fühlung zur mündlichen gehalten wird, kann die Aufsatznot aufhören. Darum muss auch hier vor allem das eine gefordert werden, dass der mündlichen Darstellung die oben geforderten Entwicklungsbedingungen endlich gegeben werden. Indem so die schriftliche mit der mündlichen Darstellung verbunden wird, hebt man eine der für Aufsatzlust und Aufsatzkunst schädlichen Absonderungen auf. Eine andere schädliche Absonderung besteht darin, dass man oft für die Aufsatzstoffe einseitig den deutschen Unterricht in Anspruch nimmt. Alle Fachgebiete des Unterrichts, die technischen eingeschlossen, bieten Darstellbares. Bleibt der Aufsatzunterricht in enger Fühlung mit dem Gesamtunterricht, so wird vermieden, dass er, wie es namentlich bei freien Themen leicht der Fall ist, Denk- und Darstellungsweisen fordert, die der Schülerin ungeläufig sind. Das Lieblingsfundgebiet für den Aufsatz darf aber die deutsche Lektüre bleiben; auch die dichterische. Mit der Lektüre baut sich der deutsche Unterricht eine Gedankenwelt aus, die dem Darstellungstrieb die Möglichkeit mannigfaltigster Betätigung gewährt. In den einzelnen Lesestücken, in den grösseren aus dem Inhalt vieler Lesestücke zusammengewobenen Gedankenganzen, in den Beziehungen zwischen den einzelnen Lesestücken und den anderen Fächern liegt eine Fülle von Anreizungen zum Darstellen. Und vollends ein Drama! Da ist eine kleine Welt von Themen. Flauem Herumästhetisieren soll natürlich nicht das Wort geredet werden. Aber wenn das Schreiben nicht eine dem persönlichen Wesen des Schülers fremde Handlung sein soll, so muss man die reiche Bewegung des Geistes und Gemüts, die ein grosses Kunstwerk bewirkt, nützen.

Gefährlich für die Aufsatzlust ist es auch, wenn der Aufsatz eine hochnotpeinliche, aus dem gesamten Fluss des geistigen Lebens sich aussondernde Tätigkeit ist. Er darf nichts sein als

Digitized by Google

eine sich nur etwa durch ihren Umfang aus der gesamten schriftlichen Darstellungsarbeit heraushebende Leistung. Ist die Feder die getreue Begleiterin der häuslichen Arbeit, und hat sie auch öfter, z. B. bei der Behandlung des Lesestücks, des Dichtwerks, das Recht, in Wirksamkeit zu treten, so ist sie, wenn sie zum Aufsatz genommen wird, nicht mehr ein Marterwerkzeug.

Dem Aufsatz müssen die Kräfte des persönlichen Lebens zuströmen; das ist unser Grundgedanke. Darum hat auch das persönliche Erlebnis der Schülerin das Recht auf Darstellung; nur dass man nicht, wie es neuerdings geschehn ist, dieser Art von Themen die Alleinherrschaft einräume; sie sind eine vorsichtig zu verwendende Themenart, nicht mehr.

Zarte Schonung der werdenden Persönlichkeit hat auch neuerdings das Recht der Aufsatzverbesserung in Frage gezogen. Klar ist, dass unduldsames, plumpes Dreinfahren, bei dem die Einfühlung in den Stil der Schreibenden fehlt, nicht nur die Ansätze zu eigenartigem Stil, sondern auch die Sicherheit, das Kraft- und Lustgefühl der Schreibenden beeinträchtigt. Aber so gewiss die Schule nicht die Individualitäten wild wachsen lassen darf, sondern ihnen zum Ideal ihrer selbst, zur Persönlichkeit, verhelfen muss, so gewiss besteht das Recht und die Pflicht der Verbesserung; doch sei sie im Stil der einzelnen werdenden Persönlichkeiten. Vor allem erziehe man die Schüler zur Selbstkorrektur auch ohne den Befehl des Fehlerzeichens. Man halte sie an, in der häuslichen Arbeit nach voraufgehender Ueberlegung zunächst im frischen Zuge zu schreiben, dann aber lesend und zwar lautlesend Satz für Satz prüfend zu erwägen. Da wird in selbsttätiger Arbeit der Schüler sein eigener Richter und Lehrmeister. Nur dass der Lehrer diese Arbeit, die vor seiner Verbesserung liegt, beachte und werte!

4 Deutsches Schrifttum in der Schule

Soll das Lesen deutscher Schriftwerke den Einfluss auf die Gestaltung deutschnationaler Persönlichkeiten, den es haben kann, ausüben, so muss zunächst vor der vielfach üblichen starken Einschränkung des zu Lesenden auf die schöne Literatur gewarnt werden. So gewiss der deutsche Unterricht den Mittelpunkt, das Herz des gesamten Unterrichts bilden muss, so ge-

Digitized by Google

wiss müssen in ihm die personbildenden Kräfte aller Fächer zusammengefasst werden. Nur der Mangel an formvollendeten Darstellungen könnte eines der grossen Gebiete des nationalen Lebens aus der Behandlung im deutschen Unterricht ausschliessen. Aber es bedarf nur des sicheren Griffs in die Fülle inhaltlich und nach der Formseite wertvollsten Schrifttums, um mustergültige Darstellungen des deutschen Volkstums im allgemeinen, der deutschen Landschaften und Stämme, der deutschen Geschichte, der deutschen Sprache, der deutschen Sitten und Gebräuche, des deutschen Rechts und der deutschen Frömmigkeit für die Schule zu gewinnen. Wenn man das deutsche Lesebuch zu etwas anderem als einer Sammlung von allerhand Zufälligem machen will, so muss die Bildung der Persönlichkeit, besonders der nationalen Persönlichkeit als Ziel Auswahl und Anordnung bestimmen; und zwar vom Lesebuch der untersten bis zu dem der obersten Klasse. Die Darstellungen des deutschen Volkslebens müssen eben in der personbildenden Kraft ihr Wesensmerkmal haben und so die Kraftmittelpunkte für die Verwertung des Personbildenden der anderen Fächer werden, in die sie nach ihrem Stoff gehören. Will das Lesebuch Schilderungen deutscher Landschaften aufnehmen, so ist für die Aufnahme nicht entscheidend, dass sie die ganze Fülle der miteinander verknüpften Natur- und Kulturverhältnisse darstellen, sondern dass sie die Leserinnen zwingen, mit dem geschilderten Stück deutscher Erde innerlich Fühlung zu nehmen, sich in sein Natur- und Geschichtsleben einzufühlen. In den geschichtlichen Darstellungen sind die „germanischen Wesens vollen" Zeiten und Menschen zu bevorzugen. Konzentriertes Deutschtum! heisst hier die Forderung. — Das deutsche Land stellt sich uns dar in charakteristisch verschiedenen Landschaften, das deutsche Volk in charakteristisch verschiedenen Stämmen: es ist eine Aufgabe des deutschen Unterrichts, diesen Besonderheiten des Landes und der Leute gerecht zu werden und den Eindruck einer schönen Mannigfaltigkeit innerhalb der Einheit wachzurufen. Die Freude am Farbenspiel der deutschen Stämme fest im Gemüt der Schülerinnen zu gründen, ist eine vornehme Aufgabe des Deutschlehrers. — „Nur die Gebildeten nennen wir die „Nation" — diese sprachlogisch und sittlich gleich verwerfliche Anschauung darf bei der Wahl der Lesestoffe gerade für

Digitized by Google

die Mädchen höherer Stände um des Himmels willen keinen Einfluss haben. Vor allem suche das deutsche Lesebuch das Volk bei seiner Arbeit auf und verhindere so an seinem Teil, dass die Zerreissung der Nation in zwei Nationen noch weiter fortschreitet.

In der schönen Literatur ist man auf dem sicheren Wege, alles das auszuscheiden, was unseren Schülerinnen nur „antiquarisches" Interesse einflössen kann und sie nicht in die Tiefe der deutschen Dichtung einführt: die beiden klassischen Perioden in ihren wertvollsten, deutschesten Dichtwerken nehmen im Leseplan die ihnen gebührende Stellung ein. Nur muss noch fürchterlich Musterung gehalten werden unter manchem Urväterhausrat im Gebiet der dichterischen Erzählung und in der Lyrik. Sollen die doch hoffentlich in unserer Zeit lebenden Mädchen nach guter deutscher Art Leben und Dichtung verweben lernen, so muss an die Stelle jener in ihrer Gefühls- und Darstellungsweise veralteten Dichtungen die neuere und neueste Dichtung noch ganz anders als bisher Hausrecht in unseren Schulen erhalten. Hier schauen sie mit den Dichtern ihrer Zeit Altes in neuer Weise, und erleben es, wie das Neue, scheinbar Undichterische, mit den alten Zaubermitteln der Poesie erfasst werden kann. Und wahrlich, hier kann man ihnen vom goldenen Ueberfluss darreichen.

Aus dem gesamten den Schülerinnen dargebotenen Schrifttum strahle sie das Bild des deutschen Volkes an, wie es die Dichter im Zauberspiegel der Dichtung aufgefangen haben; hier mögen sie die Leitmotive im Leben des deutschen Volkes wiederfinden, die urwüchsige Kraft, die beharrende Treue, die weltabgewandte Innerlichkeit, das Ringen um innere Gestaltung, den Heim- und Familiensinn, das Leben und Weben in und mit der Natur, die weltfrohe Wanderlust, den Freiheitsdrang, den genossenschaftlichen Sinn, die Liebe zum deutschen Volk und die Erschlossenheit für die Werte fremder Kulturen. Hier mögen sie auch in den deutschen Dichtern selbst deutsches Wesen liebgewinnen, vor allem in dem allen grossen deutschen Dichtern eigenen Triebe, ihr inneres Wesen schaffend und läuternd zu gestalten, um dann das Leben in seiner Tiefe dichterisch auffassen und gestalten zu können.

Für die Behandlung deutscher Schriftwerke in der Schule

Digitized by Google

gewinnen wir den leitenden Gedanken aus der Forderung, dass die nationale Gesinnung dauernd durch die Lektüre hochwertigen Schrifttums erhalten und gestärkt werden soll. Soll aber die nationale Persönlichkeit aus dieser Lektüre wesentliche Kräfte für ihre Selbsterhaltung ziehen, so muss Leselust und Lesekunst in ihr erweckt sein. Hier liegt die Aufgabe der Schule. Will die Schule Leselust und Lesekunst erwecken, so ist eins Grundforderung: sie befähige zu selbständigem Lesen; letztes Ziel des Lehrers sei nicht, durch seine Auslegekunst das Schriftwerk dem Geist und dem Gemüt des Schülers nahe zu bringen, sondern den Schüler zu eigentätigem Aufnehmen und zum Gewinnen eines unvermittelten Verhältnisses zu befähigen. So nur bewurzelt sich Leselust und Lesekunst im persönlichen Leben des Schülers.

Besonders wichtig ist die Behandlung der schönen Literatur. Dass die schöne Literatur ihrer Natur nach für den Genuss und nicht für die Belehrung bestimmt ist, wird allgemach auch als ein für das Unterrichtsverfahren massgebender Leitsatz anerkannt. Nur übersieht man vielfach, dass auch aus Akten scharfen Denkens, z. B. dem beziehenden und vergleichenden Denken, ästhetischer Genuss gewonnen werden kann. — Die Quellen des Kunstgenusses an einem Dichtwerk liegen entweder in der Dichtung an sich oder im Zustand des geniessenden Lesers; der Lesende geniesst entweder die Dichtung oder den Zustand, in den ihn die Dichtung versetzt. In letzterer Hinsicht erfreut er sich z. B. der befreienden Wirkung des Dichtwerks; er fühlt das Glück, aus der Alltagswelt, aus der Welt seiner praktischen Interessen freigeworden zu sein; er geniesst das freie Spiel der Geistes- und Gemütskräfte, zu dem das Kunstwerk seine Seele entbindet; er freut sich, dass er in die Welt der Dichtung gebannt ist, dass er mit dem Dichter und seinen Gestalten denkt, fühlt und will usw. Auf die Dichtung selbst aber ist sein Genuss bezogen, wenn er entweder den Inhalt oder die Form der Darstellung geniesst. So kann im Drama wohlgefällig sein: z. B. der Gang der Ereignisse, die Natur der wirkenden Kräfte (besonders der Personen), der Ideengehalt, der tragische Grundgedanke, die Folge szenischer Bilder, die Technik des Aufbaus, die Fülle der szenischen Motive oder etwa die Kunst der Charakteristik, die Kunst der Dar-

Digitized by Google

stellung des Geschehens, die Kunst in dem Erkenntlichmachen der Gliederung (etwa im Heraustreiben der entscheidenden Punkte der Bewegungslinie), die Kunst der Entwicklung bedeutender Gedanken inmitten des Flusses der dramatischen Handlung, die Kunst der Zwiegesprächsführung, vor allem die Kunst der Verwertung der sprachlichen Mittel, der Klangwirkung, der Wortwahl, der Wortschöpfung usw. — Die Frage nach dem Wie kann sich dann auch noch auf die Mittel richten, mit denen der Dichter den ästhetischen Zustand des Lesers und Hörers, die Aufnahmebereitschaft, die Freiheit von der Vorstellungswelt des Alltags, das Eingehn in seine Dichtungswelt (das Eindenken und Einfühlen), die Gemütsfreiheit bei aller dramatischen Spannung usw., zu erreichen vermocht hat.

Je gesättigter der Kunstgenuss ist, um so mehr wirken alle diese Faktoren des Genusses zusammen. Doch ist klar, dass nur bei hoher ästhetischer Kultur ein vollkommenes Zusammenwirken möglich ist. Jedenfalls aber muss die Kunstpflege auf der Schule sich das Ziel setzen, immer mehr jene Faktoren ins Spiel zu bringen, wobei wieder zu unterscheiden ist, wie viele von den Faktoren bei der ersten Lektüre eines Schriftwerks in Wirksamkeit treten, wie viele bei erneuter Lektüre. Jedenfalls muss aber das Ziel sein, die erste Lesung, geschehe sie in der Klasse oder daheim, nach und nach möglichst ästhetisch zu sättigen. Wie weit man kommt, hängt von der zufälligen Lage ab. Langjährige Erfahrung bestätigt mir die Meinung, dass man bei planmässiger Pflege eine grosse Reihe der Genussquellen vereinigen kann. Selbstverständlich wird man im allgemeinen eine Stufenfolge nach den Gruppen der Genussquellen beachten: die Freude an der Dichtung selbst ist das Wertvollste am Genuss, die am eigenen seelischen Tun und Sein wird bis in die oberste Klasse gefühlsmässig und nicht reflektiert sein, höchstens dass die Reflexion auf den Ruhepunkten während des Lesens und nach dem Schluss einsetzt. Bei der Freude an der Dichtung selbst wird die naivere Art dieser Freude, die am Was, zunächst das Feld der Aufmerksamkeit beherrschen; doch muss die Freude an der Form, die ästhetische Freude im engeren Sinne, schon darum gepflegt werden, weil sie die Herrschaft des Stoffinteresses bricht und so die Geistesfreiheit, die Freiheit der Betrachtung, sichert.

Digitized by Google

Wie erzieht man aber zu dieser Art des Kunstgenusses? Sicher nicht durch das vielfach noch immer übliche Zerfragen, mit dem man nicht nur den Verstand, sondern auch das Gefühl totfragt. Man vergegenwärtige sich doch nur, dass jede Frage die Stimmung, das Sicheinleben, das Sicheinfühlen stört. Solange man die Schülerinnen fragt, entsteht nicht das Versinken in die Dichtung, jenes Hingenommensein vom Dichter, dessen positives Kennzeichen das geistige und gemütliche Leben und Weben in der Dichtung ist, während es sich negativ durch ein Fernbleiben aller zufälligen, nicht in den Kreis der Dichtung gehörigen, an das eigene Ich erinnernden Vorstellungen sowie durch eine starke Herabsetzung der Empfänglichkeit für Eindrücke der Aussenwelt kennzeichnet. Es kommt noch ein anderes, nicht minder schweres Bedenken gegen die Fragemethode hinzu. Frage ist Denkantrieb, Denkanstoss von aussen; die immer gefragte Schülerin lernt nicht den im Dichtwerk selbst liegenden Antrieb zur geistigen Tätigkeit zu empfinden und in sich wirksam werden zu lassen. Sie bleibt daher, wenn sie nicht gefragt wird, unbewegt; es sei denn, dass die natürliche geistige Lebendigkeit die Wirkungen des Unterrichts übersteht.

Grundsatz beim Lesen von Schriftwerken muss meines Erachtens sein, dass man die Schülerinnen gewöhnt, ohne den Anlass der Frage oder Aufforderung dem Dichter das zu geben, was er von uns fordert. Wenn wir das Buch öffnen, um seine Dichtung zu lesen, wollen wir das in uns aufnehmen, was er aus der Tiefe bewegten Geistes geschaffen hat. Darum ziemt es sich, dass wir uns sammeln und uns empfänglich stimmen. Es ist offenbar nicht im Sinne des Dichters, dass ein Schulmeister sich zwischen ihn und die junge Seele stelle und sie „stimme"; er will uns ja mit eigener Kraft in seine Welt hineinziehn. Man gewöhne die Schülerinnen nur an das eine: innerlich stille zu sein und, nicht gestört durch die Stimmen der eigenen Seele, auf das Wort des Dichters zu lauschen. Und nun spricht der Dichter: Er beginnt etwa zu erzählen; von selbst folgt die gut gewöhnte Schülerin seiner Erzählung, Moment an Moment reihend, Zusammengehöriges verknüpfend, an geeigneten Punkten rückwärts schauend, dem Dichter ahnungsvoll vorauseilend usw. In die Beschreibung schaltet er dann vielleicht ein Bild, eine Schilderung ein; aus eigenstem Antriebe

Digitized by Google

lässt die Leserin das Bild in ihrer Einbildungskraft entstehn; nach einiger Zeit lässt der Dichter eine Aenderung im Bilde eintreten; ohne Fragenanstoss wandelt sich das Phantasiebild der Leserin. Oder der Dichter spricht eine Lebensweisheit aus; der gutgeschulte Geist der Leserin nimmt von selbst Veranlassung, mit dem Dichter zu sinnen. Der Dichter hat im Geist ein scharf gezeichnetes Charakterbild seiner Personen, das er Zug für Zug vor uns zeichnet. Hier muss die gute Gewöhnung so weit gehn, dass die Schülerin von sich aus einen Zug mit dem andern verbindet zum Ganzen. Das Gesagte gilt auch von der Gliederung, von der Kunst der Darstellung usw. — Nicht minder, ja noch viel eher und mehr muss die Erregung des Gefühls ohne Anreiz von aussen, allein durch die Dichtung selbst geschehn. Da schildert die Dichtung etwa ein Leidensbild; von selbst wird eine Leserin, die nicht an die Anregung von aussen gewöhnt ist, das Leidensbild sich vor die Seele malen und ihrem Herzen nicht das von selbst aufquellende Mitleid verwehren. — Vertrauen wir doch nicht so sehr unserer schulmeisterlichen Kunst, als vielmehr der Kraft unserer Dichter und der Kraft, die in den Geistern und Seelen der Jugend waltet! Unsere Kunst sei die eine, unsere Schülerinnen dazu zu erziehn, dass sie die Forderungen des Dichters an sie erkennen und erfüllen. Das scheint mir eine deutschere Kunsterziehung als die, bei der der fragende Lehrer immerfort Mittler zwischen Dichtung und Schülerin bleibt.

5 Aussprache, Vorlesen und Vortragen

Im Unterricht der höheren Mädchenschulen wird seit langem der Aussprache der beiden Fremdsprachen die nachhaltigste Pflege zugewandt. Phonetisch geübte Lehrer und Lehrerinnen schulen jeden fremden Laut aufs sorgfältigste ein und sorgen auch durch Beachtung der Sprechtakte dafür, dass sich die Laute zur Lautreihe den Forderungen der fremden Sprechweise gemäss verbinden. Dass dieselbe Sorgfalt allenthalben auch der Muttersprache zugewandt werde, ist eine dringende nationale Forderung, mit der Ernst gemacht werden muss.

Eine vollkommene phonetische Einheit in der deutschen Aussprache durch Annahme einer schlechthin geltenden Norm

Digitized by Google

wie etwa der Bühnensprache durchzuführen, ist schon darum unangängig, weil man sich über eine solche Norm bisher nicht geeinigt hat und so bald auch nicht einigen wird. Immerhin bleibt nach Abzug des Strittigen, in dessen Gebiet landschaftliche Freiheit walten kann, in phonetischer Richtung die Möglichkeit einer deutschen Gemeinsprache. Arbeitet die Schule planmässig von vornherein an der Durchführung dieser beschränkten phonetischen Einheit, so hat sie sich damit ein nationales Verdienst erworben, denn sie hat ein Hemmnis des Bewusstseins und des Gefühls der Volkseinheit beseitigen helfen.

Ausser der Ueberwindung mundartlicher Redefärbung zugunsten gemeindeutscher Aussprache fordert noch ein anderer Zweck sorgfältigste Schulung der Sprechwerkzeuge und des Ohrs. Zum Wesen einer durchgebildeten, ihrer selbst mächtigen und zur Auswirkung ihres Innern fähigen Persönlichkeit gehört die Beherrschung der Stimmittel; ohne solche Herrschaft spricht sich weder der Gedanke noch das Gefühl mit der Klarheit aus, die die Persönlichkeit um ihrer selbst und um der anderen willen wünschen muss. Gewinnt man aber die Herrschaft über die Mittel der Stimme, so gewinnt man damit zugleich einen Eindruck von der Kraft und Schönheit, die der deutschen Sprache als gut gesprochener eigen ist. Eine der ersten Forderungen ist Bestimmtheit und Klarheit der Artikulation, also Vermeidung aller verschwommenen Lautbildung. Höher liegt die Forderung, dass die Schülerinnen die Unterschiede der Artikulation, z. B. die Unterschiede des Laut-Ein- und Laut-Absatzes, der kräftigeren und milderen Tonbildung, in die Gewalt bekommen. Besonders wichtig ist die Beherrschung der Klangfarbe der Vokale, weil sie eines der wichtigsten Mittel ist, z. B. die feineren Schattierungen der Stimmung auszudrücken. Zur Klangfarbe sei die Klangfülle gefügt, die von der Gestaltung der Hohlräume unseres Mundes abhängt. Auch die Unterscheidung von Voll-, Murmel- und Flüsterstimme fordert der gute Vortrag. Von grossem Wert für das Aussprechen von Gedanken, Gefühlen, Entschlüssen ist ferner die Entscheidung der Silbenbindung (Legato, Portato, Staccato). Vor allem aber bedürfen besonderer Pflege die Tonhöhe, die Tondauer und die Tonstärke. Je mehr die Schülerinnen daran gewöhnt werden, in allen drei Richtungen die Pole ihres Könnens möglichst weit auseinander-

Digitized by Google

zuschieben und innerhalb der Pole möglichst fein abzuschattieren, um so mehr sind sie zur Darstellung fähig. Dann schwindet beim Sprechen und Vortragen das unerträgliche Auf und Ab zwischen einigen nahe aneinander liegenden Tönen sowie die Einfarbigkeit im Zeitmass und der Tonstärke. Die Tonlage ist das melodiöse Element der Rede; die Fähigkeit, in der Tonlage dem Gedanken- und Stimmungsgehalt gemäss zu wechseln, bedingt den Wohlklang im Sprechen. Wieweit man das Ohr der Schülerinnen an die Wahrnehmungen der Unterschiede der Tonhöhe gewöhnen kann, ob man sie z. B. auch auf die Beobachtung des Wechsels der Tonhöhe bei den stimmhaften Mitlauten einschulen oder ihre Aufmerksamkeit nur auf die Selbstlauter lenken soll, hängt von der zufälligen Lage ab. Wichtig ist das Verständnis für die Gleittöne. Für den Vortrag, z. B. für das Lesen verschiedener Stimmen, ist ein grosser Abstand der Tonlagen erwünscht. — Von Tondauer spricht man bei Silben, aber auch bei den zu einer Lauteinheit zusammengefassten Silbengruppen, den Sprechtakten, und bei den noch höheren Ordnungen, den Sätzen usw. Es gilt, Ohr und Sprechwerkzeuge für den Unterschied langer und kurzer Silben, langer und kurzer Sprechakte, sowie für den Unterschied der allgemeinen, einem grösseren Zusammenhang vorzuschreibenden Zeitmasse (Largo, Adagio usw.) auszubilden. — Nachhaltiger Pflege bedarf bei Mädchen besonders die Tonstärke, da sie oft nicht geneigt sind, mit verstärktem Atemdruck, d. h. laut, zu sprechen. Der Vortrag von Dichtungen aber verlangt, dass der Atemdruck von dem mf der mittleren Stärke nach dem ff und dem pp geregelt werden kann.

Verfügt jemand über die bezeichneten Mittel, so hat er zunächst die Fähigkeit, beim Sprechen seine Gedanken mit ungleich gröserer Klarheit auszudrücken als beim Schreiben. Durch Verwendung dieser Mittel und zwar meist mehrerer gliedert der Sprechende die Klangmasse zu einer über„sichtlichen" Einheit; die Sprechtakte werden gegeneinander abgegrenzt, das Mass ihrer Wichtigkeit im Zusammenhange kommt akustisch zum Bewusstsein, ebenso die Wichtigkeit der in den Sprechtakten durch den Hauptakzent zusammengefassten Worte; Gleichartiges, Gleichwichtiges erscheint auch in der Tongebung gleichartig und gleichwichtig. Besonders bei Perioden lässt sich mit diesen

Digitized by Google

Mitteln Licht und Schatten so verteilen, dass ihr Bild mit aller plastischen Deutlichkeit heraustritt.

Dieselben Mittel aber dienen auch dazu, dem Gefühl und dem Willen Ausdruck zu geben. Welche charakterisierende Kraft liegt in der weicheren oder härteren Bildung der Mitlauter, dem stärkeren Hervortreten der Selbstlauter oder Mitlauter, in dem Auf- und Absteigen in der Tonlage, in dem grösseren oder geringeren Schwereabstand der Silben usw.! Die Fülle der verschiedenartigen Verbindungen der Mittel entspricht der Fülle der verschiedenartigen Gefühle, Affekte, Stimmungen. Wahrlich, wenn es der Schule gelingt, diese Mittel in die Gewalt der Schülerinnen zu bringen, so hat sie viel für deren Personenleben getan. Nun dringt ihnen durchs Ohr die deutsche Dichtung ins Herz; nun vermögen sie selbst die durch diese Dichtung in ihnen wachgerufenen Gefühle vortragend darzustellen; nun können sie selbst absichtlich jene Mittel gebrauchen, und was noch ungleich wichtiger ist: nun gewöhnen sie sich von selbst, wenn sie Eigengedachtes und -gefühltes aussprechen, es so zu tun, dass die anderen sie leicht und gut verstehen; ja oftmals werden die Töne, die zunächst nur nachgebildet sind, eben die Gefühle, deren Ausdruck sie sind, in ihnen erwecken und verstärken.

Es ist hier nicht der Ort, über die Methode des schulmässigen Vortrags Genaueres zu sagen. Doch möge einiges Grundsätzliche Platz finden: Die Schule wuchere mit dem von den Kindern ihr eingebrachten Kapital an Lust und Fähigkeit zu rechtem Gebrauch der Sprechwerkzeuge; in dieser Lust und Fähigkeit ist ein Stück persönlichen Lebens der Kinder verborgen. So beuge sie z. B. den gefährlichen Wirkungen des syllabierenden Lesens vor. — Die Pflege guten Sprechens und Vortragens setze in der untersten Klasse ein und werde sorgfältig in angemessener Steigerung der Forderungen bis zur obersten Klasse fortgeführt. — Da Sprechen und Vortragen je länger, je mehr ein persönliches Tun werden soll, schone die Schule die Eigenart der Schülerinnen. — Voraussetzung für alles schöne Lesen ist richtige und schöne Lautbildung. Der Anfangsunterricht benutze die reichliche Gelegenheit, die sich bei der Durcharbeitung der Laute im Interesse des Lesen- und Schreibenlernens bietet, zu lautlicher Schulung der Kleinen; er

Digitized by Google

nehme hier die Sprach- und Klangfreude der Kinder in Dienst. — Der Sprechunterricht stehe in furchtbarster Wechselwirkung mit dem Gesangunterricht. — Der Sprechunterricht nehme den namentlich bei der kleinen Schülerin meist grossen Nachahmungstrieb in Anspruch, vermeide aber von Anfang an alles bloss äusserliche Nachbilden, indem er aus dem Verständnis des Vorzutragenden unter kräftiger Anregung der Phantasie und des Gefühls sprechen lässt. — Man halte alles falsche „Pathos" fern und vergesse nie die Achtung vor der Zartheit des kindlichen Empfindungslebens. — Die Schülerinnen sind zu immer grösserer Selbständigkeit in der Beurteilung und Verwendung der zu verwertenden Ausdrucksmittel heranzubilden; das Ziel muss die Fähigkeit sein, ohne Mitwirkung des Lehrers über die Vortragsweise zu entscheiden. — Die Vortragsarbeit stehe im engsten Verhältnis zu der Auslegearbeit. Sie knüpfe das Band zwischen der Schülerin und der deutschen Dichtung besonders eng.

6 Die Sprachkunde

Der Darlegung des Wertes der Sprachkunde für die Entwicklung des nationalen Sinns gehe eine Ueberschau über die wichtigsten Richtungen voraus, in denen die Wissenschaft die Sprache bearbeitet. Die Hervorbringung der Laute und Lautverbindungen untersucht die Lautwissenschaft. Die Bedeutung der einzelnen sprachlichen Gebilde kommt dabei insoweit in Betracht, als die Bedeutung die Lautbildung beeinflusst. Ein zweites grosses Gebiet der Sprachkunde im weiteren Sinne ist die Wissenschaft vom Wortschatz der Sprache. Worte und Wortverbindungen werden hier unter dem Gesichtspunkt der Bedeutung, des Sinns, behandelt. Die Mittel der Wortbildung sowie die Mittel des sprachlichen Ausdrucks für die Verbindung von Vorstellungen (die Abwandlung der Worte usw.) werden hier nach ihrem Einfluss auf die Wortbedeutung berücksichtigt. Die Sprachlehre, das dritte grosse Forschungsgebiet, handelt von dem sprachlichen Ausdruck der Beziehungen der Vorstellungen. Die den Vorstellungen entsprechenden Worte sind für sie der gegebene Stoff, und sie untersucht, wie durch die Abfolge dieser Worte, durch ihre lautliche Behand-

Digitized by Google

lung nach der Seite der Betonung, der Tonhöhe usw., durch die Bildung der Wortklassen, durch die Abwandlung und durch die Formwörter der Ausdruck für die Vorstellungsbeziehungen gewonnen wird. Ein letztes für uns wichtiges Gebiet ist endlich die Wissenschaft vom Stil. Sie behandelt die in einer bestimmten Menschengruppe oder auch von einzelnen gebrauchte Art der Darstellung, wobei sie sowohl die Lautbildung wie den Wortschatz und die grammatischen Mittel in Erwägung zieht.

In der Art, wie die Sprache betrachtet wird, sind zwei Richtungen zu unterscheiden: die beschreibende und die erklärende. Jene stellt den vorhandenen Tatbestand, etwa der deutschen Sprache der Gegenwart, dar und fasst die gegebenen Tatsachen der Uebersicht wegen unter „Regeln" zusammen, indem sie dabei die Abweichungen von den Regeln als „Ausnahmen" bezeichnet.*) Die erklärende Betrachtungsweise erklärt den gegebenen sprachlichen Tatbestand geschichtlich aus den Entstehungsursachen, indem sie vor allem vom Gegebenen zu früheren Entwicklungsstufen aufsteigt und den Entwicklungsgang physiologisch, psychologisch, kulturgeschichtlich verstehen lehrt. So kommt die Lautwissenschaft zur Aufstellung ihrer Lautgesetze, wie etwa des Vernerschen. Ebenso zeigt die Wissenschaft vom Wortschatz, wie sich aus der Grundbedeutung der einzelnen Stämme die Bedeutungen der von diesen Stämmen gebildeten Worte, der Wortfamilien, entwickelt haben; geschichtlich fasst sie ferner z. B. die allgemeinen Richtungen sowie die Ursachen der besonders wichtigen Form der Bedeutungsentwicklung, des Bedeutungswandels, auf. Ihr höchstes umfassendes Ziel ist die Darstellung des gesamten deutschen Wortschatzes in seiner geschichtlichen Entwicklung. Teiluntersuchungen sind hier etwa die Studien über den Einfluss der fremden Völker oder der grossen schöpferischen Dichter auf den Wortschatz des deutschen Volkes, ferner Studien über den Untergang von Worten oder ihr Wiederaufleben usw.

Wenn die deutsche Sprachlehre (Grammatik) nicht mehr bieten würde als eine Beschreibung des Sprachbestandes im angegebenen Sinne, so stünde sie auf der Höhenlage der fremdsprachlichen Schulgrammatiken, bei denen der Hauptzweck die

*) S. Sütterlin: Die deutsche Sprache der Gegenwart, S. 10.

Digitized by Google

Erlernung der Sprache ist. Das Gewinnen tieferer Einsicht und lebendiger Anschauungen wird auch dann verhindert, wenn man die Behandlung der Formenlehre von der sogenannten „Syntax" trennt. Die Formen müssen als das erscheinen, was sie sind, als das wichtigste Mittel des sprachlichen Ausdrucks der Vorstellungsbeziehungen; so muss z. B. die Beugung der Hauptwörter als allgemeine Spracherscheinung aus der Funktion der Fälle im Satz verstanden werden. Ein gründliches Verständnis des Satzes aber setzt geschichtliches Verständnis der Entwicklung des Satzes voraus; ich erinnere z. B. an die Entstehung der Nebensätze. Ebenso bleibt das Verständnis der gegenwärtigen Abwandlung der Wörter (Deklination und Konjugation) so lange unzureichend, als sie nicht geschichtlich-ursächlich verstanden wird; man denke z. B. an die Wirkungen der Analogie bei der Abwandlung. Die Lehre vom Stil endlich bleibt so lange ein Sammelsurium von Stilerscheinungen, solange man nicht z. B. die den Stil einer „Lebensschicht", d. h. einer Bevölkerungsgruppe, kennzeichnende Wahl und Bildung der Worte usw. aus der geschichtlich zu verstehenden sprachlichen Lage und aus der dieser Lebensschicht eigenen Art zu denken und zu fühlen abzuleiten bemüht ist. —

Die Sprache eines Volkes ist eines der wichtigsten Stücke seines Kulturlebens; sie empfängt von allen anderen Seiten des Kulturlebens naturgemäss die stärkste Einwirkung. So kann die Sprache auch als ein Spiegel der gesamten Kultur eines Volkes, ja, als ein Spiegel der Volksseele in ihrer Geschichte gefasst werden.

Welche Fülle des Stoffes, die sich dank dem Forscherfleiss der deutschen Gelehrten vor dem Lehrer ausbreitet, der in der Sprachkunde den Stoffen und den Kräften nachspürt, die er der deutschen Jugend zuführen möchte, um sie in das Leben, das Werden und Sein ihrer Muttersprache eindringen zu lassen und ihnen so ihre deutsche Sprache und mit der Sprache ihr deutsches Vaterland lieb und wert zu machen! Angesichts solcher Fülle muss der Betrieb der deutschen Sprachkunde, der noch vor wenigen Jahrzehnten tyrannisch die deutschen Schulen beherrscht hat, als eine Sünde gegen den Geist deutscher Sprache erscheinen. Das beschreibende Verfahren der fremdsprachlichen Grammatik angewandt auf die Muttersprache! Dann freilich

Digitized by Google

war und ist man im Recht mit einer Sprachlehre dieser Art, wenn das deutsche Schulkind der „Regeln" bedarf, um seine Muttersprache zu lernen. Kommt aber dieser Zweck namentlich für Kinder höherer Schulen überhaupt nicht in Frage, dann heisst es zunächst, die Sprachlehre anders zu gestalten, von anderen Anschauungen aus. Und zur Sprachlehre müssen die anderen Gebiete hinzutreten, die oben genannt sind. Man hat begonnen, sie für die Schule zu erobern, aber es muss, glaube ich, noch viel geschehn, ehe die wunderbaren Bodenschätze gehoben sind. „Sprachleben!" das sei das Leitwort für allen sprachkundlichen Unterricht. Es ist ja keine tote Sprache, an der man arbeitet; sie umtönt als lebende Sprache unausgesetzt das Ohr des Schülers, Zeugin inneren Lebens und Erweckerin inneren Lebens. Man verstehe sie vor allem als gesprochene Sprache, als den Ausdruck, den das Vorstellungsleben, das lebendige, nach Offenbarung dringende, sucht und findet, als eine Funktion des Seelenlebens. Es war ein schlimmer Gedanke, als man das Fündlein machte, der Muttersprache stehe der Schüler so nahe, dass er ihr gegenüber nicht wohl den Standpunkt der Betrachtung gewinnen könne. Wenn allerdings ein Lebendiges wie ein Leichnam behandelt wird, dann muss man für das Leben fürchten; aber wenn man das Leben als Leben behandelt, dann hat man alle die Vorteile, die eben das Leben als Beobachtungsgegenstand vor dem Toten voraus hat. Man lehre den Schüler, die Schülerin achten auf die Lautgebilde, in denen sich Denken und Fühlen der Menschen ihrer Lebensschicht ausdrückt, auf den Wortschatz und auf die grammatischen Formen, deren man sich bedient; dass sie dem gemeinen Manne „aufs Maul" sehn, ist dazu eine wesentliche Ergänzung. Fügt sich's, dass sie das Sprachschaffen und Sprachelernen von Kindern beobachten können, so nutze man die Gelegenheit. Dann mache man ihnen durch gutes Vorlesen die Sprache der Dichter und Denker, aber auch der Eintagsliteratur, etwa der Tageszeitungen, lebendig und lasse sie beobachten. Und endlich ihr eigenes Sprechen und Schreiben, ihr Lesen und Vortragen! Hier zwingt sie ja das fördernde Urteil des Lehrers, das eigene Sprachleben in der Lautbildung, in der Wortwahl, im Bau der Sätze und sonst zu prüfen.

Dies Sprachleben aber, das ihnen so Gegenstand der Be-

Digitized by Google

obachtung wird, muss ihnen als ein von sprachlichen Triebkräften beherrschtes erscheinen. Sie dürfen es nicht als ein bleibendes, sondern als ein im steten Wandel begriffenes anschauen. Dieselben Vorgänge, die in früheren Zeiten der Sprachgeschichte wirksam waren, spielen sich auch noch in der lebenden Sprache ab. So findet sich z. B. in der Sprache, die in unserer Zeit sich entwickelt, der Trieb, alle unnütze Ungleichmässigkeit zu beseitigen, „für das funktionell Gleiche auch den gleichen lautlichen Ausdruck zu schaffen" (Paul). Besonders stark wirkt in unserer praktischen, schnell arbeitenden Zeit der „haushälterische Zug" der Sprache, ihre Abneigung gegen allen Luxus, ihr Hindrängen auf Einförmigkeit. — Auch in der Gegenwart vollzieht sich Sprachwerden und Sprachvergehen, Vordringen und Zurückgehen. Sowohl unbewusstes wie bewusstes Sprachschaffen ist erkennbar; Sprachschaffen im Dienste des praktischen Lebens, das für seine Neuschöpfungen auch neue Namen braucht, Sprachschaffen der Dichter und Denker, die für ihre schöpferischen Gedanken neue Sprachformen finden. Fremdworte, man denke nur an die „Sportausdrücke", drängen sich in den deutschen Wortschatz ein, umgekehrt bietet der deutsche Sprachverein alle Mittel auf, um die Fremdworte entbehrlich zu machen. Auch die Mundarten bereichern die Schriftsprache; Ausdrücke der technischen Sprachen, z. B. der seemännischen, gewinnen, entsprechend dem Zuge der nationalen Bestrebungen, Verbreitung über ihren Lebenskreis hinaus. In gewissen Erscheinungen, wie z. B. dem „S-Unfug", erscheint eine unaufhaltsame Kraft wirksam. Die Analogie beweist ihre beherrschende Gewalt usw.

Wird die lebende Sprache als werdende behandelt, so dringt von selbst der Wissenstrieb der Schülerinnen weiter in die Vergangenheit der Sprache vor. In dieselbe Richtung weisen die Erscheinungen, die auf Grund des gegenwärtigen Sprachstandes nicht mehr verstanden werden und im früheren Lehrverfahren als Ausnahmen aufgezählt wurden. Geschichtliches Verstehen fordert auch die Sprache unserer Klassiker, z. B. die Lessings und Goethes, deren Sprache von der unseren doch schon beträchtlich absteht. Namentlich aber drängt zu sprachgeschichtlichen Fragen die Sprache der Bibel.

Nun muss zugestanden werden, dass sich auch dann, wenn man im Gebiet des Neuhochdeutschen stehen bleibt, der sprach-

Digitized by Google

geschichtliche Sinn stark anregen, ebenso auch vieles einzelne Altertümliche erklären und vor allem auch ein Verständnis für die Triebkräfte, die das Hochdeutsche gestaltet haben, sich erwecken lässt. Und wenn man dann noch von einer eigentümlichen Gunst unserer sprachlichen Lage, der Bewahrung vieler Altertümlichkeiten des Wortschatzes, Lautstandes, der Abwandlung, der Wortfügung in den Mundarten, ausgiebigen Gebrauch macht, so kommt man schon ein gutes Stück vorwärts. Indes ist der Zustand doch schliesslich so lange unbefriedigend, als man nicht das Mittelhochdeutsche und für einige Gebiete (z. B. die Beugung der Haupt- und Tätigkeitswörter) auch das Althochdeutsche in der Schule behandelt. Darüber, dass die Einführung des Mittelhochdeutschen eine Ehrenpflicht aller höheren deutschen Schulen ist, war man sich früher schon einmal im allgemeinen einig. Jetzt opfert man wieder stärker dem Moloch der Fremdsprachen. Jedenfalls steht, soviel ich sehe, dem nichts im Wege, dass man schon jetzt auf einer zehnstufigen höheren Mädchenschule im vorletzten Schuljahre die Grundlagen des Mittelhochdeutschen lehrt. Wird man aber den Aufbau der Schule nach oben fortführen, so ist Mittelhochdeutsch unbedingt zu fordern. Dann sind für die sprachgeschichtlichen Belehrungen sichere Unterlagen da; dann ist auch die Möglichkeit gegeben, Werke der ersten klassischen Literaturzeit im Urtext zu lesen und die Schülerinnen in einem bedeutenden Abschnitt deutscher Geistesentwicklung so heimisch zu machen, wie es nur bei der Kenntnis der Sprache jener Zeit möglich ist.

Leben gewinnt unser Sprachunterricht nur, wenn er das Leben der Sprache zu erfassen sucht, d. h. aber in der Hauptsache, wenn er die Sprache aus dem Verlangen der Seele nach Ausdruck ihres Vorstellungs- und Gefühlslebens versteht; geschieht dies, so werden die einzelnen Mittel des sprachlichen Ausdrucks lebendig erfasst; so werden sie auch in Zusammenhang gebracht mit dem Leben des Volkes, mit dessen Neigungen, Strebungen, Lebensinhalten. In dieser Weise kann z. B. das Wörterbuch ein Lebensbuch werden; es zeigt etwa die Fülle der Worte und Wortverbindungen, die sich auf Geistiges, auf Innerliches beziehen, oder es lässt in den Gebieten, denen die Metaphern besonders häufig entnommen werden, die Lebensgebiete erkennen, die dem Deutschen besonders wert und lieb

Digitized by Google

waren. In der reichen Bedeutungsentwicklung, die zahlreiche Stämme gewonnen haben, erscheint die schaffende Sprachkraft des Volkes. Man denke etwa an das Wort Zeug. Handelt es sich aber um das Verständnis der Lehn- und Fremdwörter, so wird man z. B. einerseits die neu in ein Volksleben eindringenden Vorstellungsinhalte und andererseits die vorhandenen Sprachmittel prüfen, ehe man die Aneignungskraft und das nationale Selbstgefühl des Volkes beurteilt. — In der Lehre von der Wortbildung wird man z. B. die Kraft der deutschen Sprache in der Leichtigkeit und Mannigfaltigkeit, mit der Wortzusammensetzungen gebildet werden, erkennen lassen; diese Kraft der Sprache aber dient dem Verlangen nach einem Ausdruck für feste Vorstellungsverknüpfungen. Oder man weist etwa die mancherlei Richtungen auf, in denen der Begriff einer Tätigkeit verändert und sprachlich ausgedrückt werden kann. Eine grosse Zahl von Bildungssilben besitzt eine gleichsam schöpferische Kraft; man denke an „ung" und „heit". Durch die Fälle wechselnder Verwendung ist -er ausgezeichnet. Man lese die Darstellung der Vielgestaltigkeit dieses -er bei Behaghel (Deutsche Sprache, S. 283 f.) nach. — Handelt man von den Wortklassen und ihrer Verwendung im Satz, so ist nicht nur zu zeigen, wie diese Wortklassen dem Aussagebedürfnis entsprechen, sondern es ist auch auf die Beweglichkeit hinzuweisen, mit der die Sprache, aller Erstarrung und Versteifung abhold, den Uebergang von Worten aus einer Klasse in die andere leicht gestaltet, nicht minder, wie sie durch Ableitung die Worte der einen Klasse in die andere überführt. Solche Behandlung unter dem Gesichtspunkt der „Funktion" fordert z. B. der Uebergang aus der Klasse der Eigenschafts- in die der Hauptwörter oder die Doppelnatur des Mittelworts oder die Ableitung von Tätigkeitswörtern aus Hauptwörtern. Derselbe Gesichtspunkt der Funktion ist auch zu verwenden, wenn man z. B. die funktionelle Bedeutung des Ablauts oder das Streben der Sprache, für das funktionell Gleiche den gleichen lautlichen Ausdruck zu suchen, in seinen Wirkungen auf die Flexion darstellt. Auf dem Gebiet der Wortgruppe zeigt man die Sprache in ihrer lebendigen Kraft, wenn man z. B. die Mittel, durch die ein Hauptwort zur Bestimmung eines anderen werden kann, darstellt; in der Lehre vom Satz ist die Gliederung der Neben-

Digitized by Google

sätze nach ihrer funktionellen Bedeutung für den Hauptsatz zu gewinnen usw.

Auf dem weiten Gebiete des Stils endlich ist an charakteristischen Proben zu zeigen, wie die deutsche Sprache in der Geschichte ihrer Entwicklung dank ihrer ursprünglichen Eigenart, dank aber vor allem ihren sprachschöpferischen Dichtern und Denkern sich immer mehr zum Ausdruck tiefen poetischen Empfindens, wissenschaftlicher Gedankengänge und volkstümlicher Denkweise, zur Darstellung des heimischen wie (in der Uebersetzung) des fremden Geisteslebens geeignet gemacht hat. —

Soll aber das Sprachleben des Volkes wirklich unseren Schülerinnen ein Lebensgebiet werden, auf dem sie sich auch nach der Schulzeit gern bewegen, so müssen sie von vornherein zu freier Betätigung herangezogen werden. Und für solche freie Arbeit ist das Gebiet, trotz seiner Schwierigkeiten, hervorragend geeignet. Man lehre die Schülerinnen beachten, was sie an Sprache umtönt. Man lenke ihren Sammeltrieb. Man lehre sie mit Verständnis in einem deutschen Wörterbuch lesen (Paul). Man gewinne ihre Teilnahme für Verdeutschungsarbeit. Man übe sie im Erkennen der Richtungen des Bedeutungswandels. Man erwecke in ihnen die Freude an reicher Bedeutungsentfaltung. Vor allem schule man sie ein, auf die sprachlichen Mittel der deutschen Dichter zu achten usw.

Für das ganze Gebiet des deutschen Unterrichts aber noch die eine Mahnung: Man trenne nicht künstlich, sondern lasse die Arbeit von dem einen Teilgebiet ins andere wirken; auf allen handelt es sich ja um die Beziehung zwischen Inhalt und Form. Die Uebungen im mündlichen und schriftlichen Darstellen fördert nichts mehr als eine eindringliche Lektüre mustergültigen Schrifttums; und auch die sprachkundliche Belehrung dient in allen ihren Teilen der Uebung im Darstellen; es sei nur an die Arbeit im Wortschatz erinnert, die ja auf das Wort und seinen Wert merken lässt. Ebenso nützt umgekehrt die Uebung im Darstellen den anderen Gebieten, da die eigene Handhabung der Sprache mit ihrer Unvollkommenheit zur Würdigung der Meister der Darstellung und zum Verständnis der sprachlichen Funktionen hinleitet usw.

Bei der Unendlichkeit der Aufgaben, die die deutsche Sprachkunde dem Denken bietet, kann die Schule nichts Höheres sich zum Ziele setzen, als in ihren Schülerinnen das fortführende Interesse zu erwecken, d. h. vor allem in ihre Herzen und Geister eine klare Erkenntnis und ein tiefes Gefühl für den Wert der Arbeit zu pflanzen, die der Ausbildung der Darstellungskunst, der Vertiefung in deutsches Schrifttum und dem Verständnis der deutschen Sprache gewidmet wird. Sie müssen erkennen, dass diese Arbeit in ihnen Kräfte auslöst, die für die Ausbildung der nationalen Persönlichkeit vom grössten Werte sind.

---

3 Der deutsche Unterricht als Mittelpunkt der höheren Knabenschule

Von Prof. Dr. Johann Georg Sprengel in Frankfurt a. M.

1 Nationale Kultur und Muttersprache

Jede Kultur im höheren Sinne muss nationale Kultur sein, wie es die der Hellenen war, die der Franzosen und Engländer ist; sie muss das Menschheitsideal auf der Grundlage völkischer Eigenart zu verwirklichen suchen. Denn nur auf dieser ist es möglich, zu wahrhafter innerer Kraft und zu geschlossener Grösse in der Erfassung und Ausbildung des Menschlichen zu gelangen; abseits von ihr muss jeder dahin zielende Versuch mit Notwendigkeit zuletzt scheitern. Zwar soll eine Kulturnation alle bildenden Elemente in sich aufgenommen haben, die ihr in der Entwicklung der Menschheit gegeben sind, doch nur, um sie aus sich selbst neu zu schaffen, wie der Baum seine Nahrung verarbeitet, der Künstler die Eindrücke seiner Sinne. Ein Volk, dem es für diese selbstschöpferische Tätigkeit an den erforderlichen sittlichen und geistigen Fress- und Verdauungswerkzeugen, das will sagen: an der Kraft eigenen Fühlens und Wollens, mangelt, vermag wohl an der Kultur der Menschheit bis zu

Digitized by Google

einem gewissen, vielleicht hohen Grade teilzunehmen, schwerlich aber ein selbständiges, geschlossenes Kulturideal zu schaffen. Als das nationale Römertum im Hellenismus aufging, entschwand die Möglichkeit einer selbständigen, geschlossenen römischen Kultur; das Geistesleben der Römer ist im wesentlichen das von Epigonen geblieben; nur auf einigen Gebieten und in vereinzelten Persönlichkeiten kommt das nationale Römertum noch zum Durchbruch. Auch die deutsche Nation hat im Laufe ihrer Geschichte mehrfach in der gleichen Gefahr geschwebt. Aber die Einseitigkeit des Humanismus wurde überwunden durch die gewaltige Flutwelle der Reformation, die rein im deutschen Wesen wurzelte; und aus dem befruchtenden Strom der Renaissance erwuchs, in Rembrandt gipfelnd, eine nationale Kunst von stärkster Eigenwärme und Leuchtkraft. Noch einmal, nach den fast vernichtenden Wirkungen des grossen Krieges, bedurfte dann die todesmatte Seele der deutschen Nation künstlicher Ernährung durch fremde Kulturen, drohte damit auch die Gefahr des Sichverlierens in jene. Wieder wurde die Gefahr, welche diesmal von zwei Seiten, zuerst von Frankreich her, dann im Wiederaufleben der Antike sich erhob, wenn auch nur langsam, überwunden durch die wieder erstarkten inneren Kräfte des deutschen Gemütes. Klopstock und Wieland waren als Bahnbrecher der nationalen Eigenkräfte zugleich die letzten grossen Epigonen. Mit Lessing, Herder, Kant, Schiller, Goethe, mit Fichte, den Brüdern Grimm und der romantischen Dichtung beginnt die moderne deutsche Geisteskultur. Die gewaltige Entwicklung der exakten Wissenschaften hat sich auch im gesamten Geistesleben kräftig geltend gemacht und hier neben gewissen nachteiligen auch ausserordentlich förderliche Wirkungen geübt. Die stärksten und fruchtbarsten Wirkungen entsprangen jedoch der nationalen Strömung des 19. Jahrhunderts, welche so mancherlei vordem gebundene Kräfte befreite und durch die Begründung eines deutschen Nationalstaates den bis dahin schmerzlich und folgenschwer entbehrten Mittelpunkt des deutschen Kulturlebens schuf. Wir Deutschen an der Jahrhundertwende dürfen des zugleich stolzen und verantwortungsreichen Selbstgefühles uns erfreuen, dass wir eine eigene bodenständige Kultur besitzen, deren Vertiefung, Erstarkung und Ausgestaltung die grosse Aufgabe unserer nationalen Zukunft ist.

Digitized by Google

Es kann hier nicht darauf eingegangen werden, welche verschiedenartigen Kräfte sich zu der nationalen Kulturschöpfung zusammenschliessen. Sicherlich aber ist die Sprache einer Nation der breiteste, tiefste und stärkste Ausdruck ihrer Eigenart, die eigentlichste Verkörperung ihres gesamten Denkens, Fühlens und Wollens. Sie fasst das Leben der Nation, so wie es Jahrhunderte hindurch sich entwickelt hat, in bleibende Formen. Hat auch der Wille einzelner führender Geister mächtig darin gearbeitet, im ganzen ist sie als die Schöpfung eines Gesamtwillens zu betrachten, der alle Geschlechter der Vergangenheit bleibende Spuren eingeprägt haben. Sie ist nicht etwa nur die äussere Form unseres Denkens; Denken und Sprechen bedeuten genau den gleichen logischen Willensakt in der Verwertung des in Sinneswahrnehmung und Gedächtnis psychologisch gegebenen Stoffes. In der bewussten Verarbeitung dieses unwillkürlich, vielfach halb oder geradezu unbewusst gegebenen Stoffes formt die Sprache das Denken ebensogut, wie es durch sie geformt wird. Wir vermögen zwar auch ohne Sprache zu denken, ohne Worte Vorstellungen zu bilden, aber erst in der Sprache gewinnt das Denken Klarheit, Schärfe und Mannigfaltigkeit. Die Sprache ist also nicht blosses Ausdrucksmittel unseres Denkens, sondern sie beeinflusst es in der Gesamtheit ebensowohl, wie sie damit auf das gesamte Geistesleben jedes Einzelnen einwirkt. In der Sprache vollzieht sich die gewaltige Tat einer inneren Neuschöpfung des Lebens. Erst durch das Hineinwachsen in die äussere und innere Form der nationalen Sprache gewinnen die einzelnen Glieder Anteil an der Nation und ihrer gewordenen Eigenart. Daher wird die Muttersprache für die Gesamtheit der Sprachnation — von einer anderen Fassung dieses Begriffes ist hier nicht die Rede — Grundlage ihrer besonderen Prägung des Menschentums wie auch ihres Gemeingefühls und Sonderbewusstseins. In diesem Sinne war die schöpferisch grundlegende nationale Tat des 18. Jahrhunderts für uns Deutsche die Neuschöpfung der von Luther geschaffenen Einheitsprache, welche in höchster Gefahr stand, völlig verloren zu gehen. In dieser Auffassung trifft sich, von ganz anderen Voraussetzungen ausgehend, ein Forscher wie Herman Grimm mit Wilhelm Wundt und der modernen Psychologie. Grimm schreibt: „Aus dieser Einheit der Sprache ist

Digitized by Google

bei uns die wahre Gemeinschaft der höheren geistigen Genüsse erst entsprungen, und ohne sie wäre unsere politische Einheit niemals erlangt worden." Dass die Sprache und ihr Schrifttum in diesem Sinne eins sind, ergibt sich aus dem Gesagten von selber, dazu auch dies, dass die Sprache im Laut lebt, dem feinsten und vielseitigsten aller menschlichen Ausdrucksmittel. Die Schrift dagegen ist ein zwar unentbehrliches Ausdrucksmittel von fast unabsehbarer Tragweite; aber sie bleibt doch immer nur ein verhältnismässig unvollkommenes Bild der lebendigen Sprache. Sie hat nur mittelbares Leben, ihre Nahrung zieht sie ganz und gar aus der Lautsprache. Auf dies Verhältnis von Lautsprache und Schrift werden wir noch zurückkommen.

Nach alledem muss die Pflege der Muttersprache und ihres Schrifttums zu den bedeutendsten nationalen Aufgaben gehören und den eigentlichen Wurzelboden aller Erziehung abgeben, die nicht kosmopolitisch, sondern national sein will. Hier liegen für die Kindesseele, deren Gefühlsleben und Fassungskraft die heimische, vaterländische Prägung alles Menschlichen am leichtesten und stärksten anklingen und mitschwingen lässt, die feinsten und zugleich stärksten Wurzeln der Erkenntnis wie der Gesinnung. Nur die Muttersprache und ihr Inhalt kann darum Grundlage der Erziehung sein; denn nur sie wirkt im eigentlichsten und vollsten Sinne erziehlich.

Aber — so werden wir nun noch einmal fragen — ist unsere nationale Kultur, also unsere Sprache, in Wirklichkeit reich genug, um diesen Platz mit Ehren zu behaupten? Oder würde sie als Mittelpunkt der Jugenderziehung eine zwar vielleicht tüchtige nationale, jedoch im Hinblick auf die Gesamtkultur der Menschheit doch gar zu eng begrenzte Grundlage für unsere höhere Jugendbildung abgeben? Wir brauchen diese Frage nicht zu scheuen. Wohl wissen wir, wie zahlreiche Wurzeln das Deutschtum in fremde Kulturen, insbesondere in die der Antike ausgestreckt hält. Wohl ist es eine Besonderheit deutscher Geistesart zu allen Zeiten gewesen, das Gute allerwärts zu finden und zu verwerten, und Jahrhunderte hindurch lag darin eine verhängnisvolle Schwäche gegenüber dem eigenen Selbst, die erst gegenwärtig langsam zu verwachsen beginnt. Aber die fremden Werte sind vom Deutschtum nicht schlechthin übernommen, vielmehr in einem langen Schmelzungsprozess

Digitized by Google

mit Eigenem durchdrungen und zu völlig neuer, eigenartiger Weltbetrachtung umgeprägt worden. Einen klassischen Beleg für diesen Vorgang liefert der Vergleich zwischen den Dramen des Euripides und Goethes, die den gleichen Stoff „Iphigenie auf Tauris" behandeln. Eine vielhundertjährige Entwicklung hat, wie Bielschowsky in seinem Lebensbild Goethes bemerkt, eine Vertiefung und Verfeinerung des Seelenlebens herbeigeführt, von der das Altertum keine Ahnung hatte. Und mit dieser Auffassung trifft sich Alfred Biese, ein sicherlich ebenso gründlicher Kenner des antiken wie modernen Geistes, wenn er in einem seiner Aufsätze über Pädagogik und Poesie schreibt: „Wer von Homer und Sophokles zu Shakespeare und Goethe gelangt, der erkennt den grossen Fortschritt in der Vertiefung der Probleme, in der farbigen Mannigfaltigkeit und in der Schärfe der Charaktere....." In dieser Entwicklung zeigt sich die eigene innere Kraft des Germanentums. Und schon die alte deutsche Sage und Dichtung weist Gedanken und, z. B. in Parzival, Siegfried, Kriemhild, Gudrun, Gestalten auf von einer Schönheit der ursprünglichen Kraft, sittlichen Tiefe, von einer Süssigkeit und tragischen Wucht, wie wir sie in der Antike kaum finden. Allerdings hat man oft geltend gemacht, dass die antiken Dichter eine gute Vorschule zum Verständnisse der modernen Innenwelt bieten könnten. Gegen diese in weiten Kreisen herrschende Anschauung hat sich schon Rudolf Hildebrand deutlich ausgesprochen, indem er darauf hinwies, dass wir Gefühl und Massstab für die Erkenntnis des Eigenen nicht aus der Ferne, also auch nicht aus dem Altertum nehmen können, sondern lediglich aus der eigenen Quelle, die in uns quillt; er meint, dass jene Anschauungsweise dem Altertum ebensogut Schaden bringe wie uns selbst. Ueberdies können wir einer antiken Vorschule zur Erschliessung der ganzen Tiefe moderner Dichter füglich entbehren. Denn wer nur richtig sucht, der findet im deutschen Leben aller Zeiten, in Sage, Märchen und Dichtung die Fülle reiner Gestalten, dazu einfache menschliche Verhältnisse, die ebensogut wie die der antiken Dichter das ahnen lassen, was die im besonderen Sinne Modernen ausführen, indem sie bis auf den Grund der Seele hinableuchten.

Es dürfte kaum nötig sein, ausdrücklich zu sagen, dass in der Feststellung dieser Grundtatsachen deutscher Jugend-

Digitized by Google

erziehung kein Verkennen des Wertes fremder Kulturen — insbesondere der Antike — liegt und kein Gegensatz zu ihnen ausgesprochen wird. Sie sollen nach wie vor mit ihrem Besten als ein wertvoller Bestandteil unserer Jugendbildung erhalten bleiben. Aber sie können nicht deren Ausgangs- noch Mittelpunkt abgeben. Hierzu vermag einzig und allein die nationale Eigenart zu dienen, in der unser gesamtes Dasein wurzelt. Dies natürlich gegebene Verhältnis von Deutsch und Fremd übersehen heisst der deutschen Jugend unberechenbaren Schaden zufügen, weil solcher Irrtum die besten, natürlichen Quellen ihres inneren Lebens verschüttet. Geschieht aber solches gerade an der Auslese der deutschen Jugend, der vermöge ihrer höheren Geistesbildung die Führung unseres Volkes bestimmt ist, in deren Köpfen und Herzen die künftigen Geschicke unserer Nation ruhen, so wird damit zugleich die Zukunft unseres Volkes unabsehbar geschädigt. Die Folgen der irrigen Auffassung dieser Dinge liegen schon längst klar zutage; wer sie sehen will, kann sie sehen. Sie war vielleicht unvermeidlich. Aber wenigstens sollen und müssen wir Heutigen daraus lernen. Grössere und schwierigere Aufgaben harren unseres Volkes, das von innen und aussen in den Wirbelsturm mannigfacher feindlicher Bestrebungen gestellt ist. Fänden diese Aufgaben nicht ein in seinem Kern gefestigtes, seiner selbst bewusstes Geschlecht, so müsste früher oder später der Sturmwind der Weltgeschichte unser so unendlich mühsam geeintes Volk wie Spreu auseinanderwehen.

Es erschien unumgänglich, diese grundsätzlichen Erörterungen vorauszuschicken, aus denen sich der Standpunkt und die Richtung der weiteren Betrachtung ergibt. Und da vernehmen wir bereits, in halb verwundertem, halb unwirschem Ton, die Frage: „Wozu der Lärm? Was steht dem Herrn zu Diensten?" Eben dies soll im weiteren ausgeführt werden! Wir werden demnach zunächst den Blick der gegenwärtigen Lage des deutschen Unterrichts auf den höheren Schulen zuwenden und bemerken, dass sie durchaus verbesserungsbedürftig ist, uns sodann mit den Gegnern einer solchen Verbesserung auseinandersetzen und zuletzt einen kurzen Abriss der Hauptpunkte geben, in denen dieser Unterricht einer Verbesserung bedarf und fähig ist.

Digitized by Google

2 Die gegenwärtige Lage des deutschen Unterrichts

In der Tat könnte man, dem Anscheine nach nicht ohne Grund, einwenden, die Forderung einer herrschenden Stellung des Deutschen im höheren Schulunterricht sei durchaus überflüssig; sie werde von unseren Schulbehörden gebilligt und amtlich vertreten. So scheint es allerdings! Man hat sogar von hoher Stelle schon längst die Forderung aufgestellt, das Deutsche solle im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts stehen. Bekanntlich war es der Kaiser, der auf der Dezemberkonferenz des Jahres 1890 diese Forderung erhob, indem er dem Gymnasium vorwarf, es fehle ihm vor allem an der nationalen Grundlage, und indem er diese im deutschen Unterricht zu finden glaubte; denn es gelte, junge Deutsche zu erziehen, und nicht junge Griechen und Römer . . .

Mit deutlichem Bezug auf diese Kaiserworte sprach unlängst Adolf Matthias in dem Vorbericht zu seinem Handbuch des deutschen Unterrichts die Meinung aus: Für deutsche Schulen habe solche Anschauung stets als selbstverständlich angesehen werden und nicht erst solch nachdrucksvoller Hervorhebung von massgeblicher Seite bedürfen sollen. An zielbewussten Massregeln zur Verwirklichung dieser Anschauung hat es indessen bislang durchaus gefehlt. Die von hoher Stelle vertretene Anschauung fand damals wohl überhaupt nur sehr vereinzelte Zustimmung, dafür aber zahlreiche und scharfe Gegnerschaft. Sie war allerdings ein Schlag ins Antlitz der bis dahin herrschenden Auffassung der Dinge. Noch bis in die Zeit der grossen Kämpfe um Deutschlands Einheit wäre es, wie Matthias a. a. O. bemerkt, sogar ein Wagnis gewesen, hätte man dem Gedanken Ausdruck geben wollen, der deutsche Unterricht solle der Schwerpunkt des gesamten Unterrichts werden; man würde zum wenigsten bei den Vertretern des alten humanistischen Gymnasiums — also bei der weit überwiegenden Mehrheit der Fachleute und gebildeten Laien — als sonderbarer Schwärmer mitleidigem Lächeln begegnet sein und die Abweisung erfahren haben, man fordere von diesem Unterricht etwas, das er weder leisten könne noch solle. Diese doppelte Begründung ist sehr beachtenswert! Für den aufmerksamen Beobachter der geistigen Entwicklung unseres Volkes mache sich nun, so sagt

Digitized by Google

Matthias weiterhin, die Tatsache bemerkbar, dass die Wertschätzung des deutschen Unterrichts sich gesteigert habe mit dem Erstarken des nationalen Gedankens, zumal seit der Aufrichtung des Deutschen Reiches. Hiermit vergleiche man die weiter unten anzuführende Aeusserung von Jakob Grimm! Heute, so versichert Matthias, stehen diejenigen als Sonderlinge da, die nicht von der hohen Bedeutung des deutschen Unterrichts überzeugt sind. „Denn es erscheint heutzutage einfach als eine nationale Pflicht und eine pädagogische Forderung ersten Ranges, dass unsere Jugend ein Anrecht darauf habe, in das Verständnis ihrer Muttersprache und deren Geschichte, in des eigenen Volkes Literatur und Geistesleben eingeführt und so der Pflege heimischer Empfindungen und vaterländischen Sinnes in vollem Umfange teilhaftig zu werden." Nach dieser Erklärung eines so feinsinnigen, hochangesehenen Gelehrten und Schulmannes, der zugleich ein einflussreiches Mitglied der obersten preussischen Bildungsbehörde ist, möchte man allerdings geneigt sein, sich der von ihm ausgesprochenen Hoffnung hinzugeben, dass die Zeit der Erfüllung für die Rechte des deutschen Unterrichts auf den höheren Schulen nunmehr gekommen sei.

Wie steht es indessen um die Ausführung? Leider sind wir von der Erfüllung noch weit entfernt. Leider ist es noch immer unvermeidlich, den Anspruch der nationalen Kultur zu verfechten, sie müsse unserer höheren Schulbildung als Grundlage dienen.

Eine höhere Schule auf nationaler Grundlage, das heisst eine solche, deren Rückgrat die Pflege der Muttersprache und der in ihr, nämlich in dem nationalen Schrifttum, enthaltenen Bildungselemente abgäben, ist in Deutschland bis jetzt nicht vorhanden. Allerdings ist auf unsern höheren Schulen das Deutsche Unterrichtssprache — soweit nicht die lebenden fremden Sprachen mit gutem und die toten mit um so geringerem Recht dafür eintreten. Aber damit ist keineswegs gesagt, dass die deutsche Sprache in ihrer seelisch geistigen Eigenart und mit ihrer eigentümlichen Gestaltung des Weltbildes auch die beherrschende Kraft sei, wenn auch, wie oft hervorgehoben wird, der gesamte Unterricht, insbesondere der fremdsprachliche, mittelbar oder unmittelbar zugleich die Aus-

Digitized by Google

bildung in der Muttersprache fördert. Aber einmal darf man diese fördernde Wirkung nicht überschätzen, sie ist unter den gegebenen Verhältnissen weit beschränkter als man meist geneigt ist anzunehmen. Sodann aber laufen neben den fördernden auch zweifellos schädigende Einflüsse her, die bei dem für dic Schule gegebenen Mass der Dinge kaum je davon zu trennen sind.

Zwar besteht die didaktische Forderung, dass die Schüler unter allen Umständen zu richtigem Deutsch anzuhalten sind. Es ist auch nicht zu bezweifeln, dass sämtliche Fachlehrer ihr Möglichstes tun, um dieser Forderung nachzukommen. Aber sie haben in erster Linie mit ihrem Unterrichtsstoff zu tun, sie sind genötigt, vor allem die vorgeschriebene Lehraufgabe zu erledigen. Und diese ist meistens so reichlich bemessen, dass es aller Aufmerksamkeit und sorgsamster Zeitausnützung bedarf, um durchzukommen, zumal wenn noch erschwerende Umstände hinzutreten, wie überfüllte Klassen, häufiger Wechsel der Lehrer, die Notwendigkeit, minderbegabte oder unreif versetzte Schüler mitzuschleppen. Ausser dem Latein und der Mathematik gibt es kein Unterrichtsfach auf dem preussischen Gymnasium, in dem man ganz ohne Hast und Hetzen mit der so wünschenswerten Ruhe arbeiten könnte. Da muss denn wohl oder übel die Unterrichtssprache zu kurz kommen. Man lässt da notgedrungen fünfe grad sein, wenn es sich nur zeigt, dass die Sache klar verstanden ist; man verzichtet auf einen zusammenhängenden Bericht, wo dieser geboten wäre, und begnügt sich mit schnellem Abfragen.

Fasst man nun im besonderen den fremdsprachlichen Unterricht ins Auge, so ist zunächst zu beachten, dass dieser in einem Alter, wo die Kinder ihre Muttersprache noch ganz unvollkommen beherrschen, mit einer stark überwiegenden Stundenzahl einsetzt und sofort eine fremde, von der heimischen stark abweichende Sprachform in den Mittelpunkt alles Interesses stellt. Grade über dies psychologische Moment sollte man doch nicht hinwegsehen. Der nach indirekter grammatischer Methode erteilte fremdsprachliche Unterricht vereint alles Interesse auf die fremde Sprachform, deren logisches Verständnis und gedächtnismässige Einübung Zweck der Unterweisung ist. Das eigentliche psychologische Sprachinteresse, das ja auch der Mutter-

Digitized by Google

sprache zugute kommen würde, tritt bei der grammatischen Lehrweise notwendig ganz in den Hintergrund und wird durch die stoffliche Zusammenstellung der Uebungsbücher mit unausweichbarer Notwendigkeit fast unterdrückt. Das noch überaus unvollkommene muttersprachliche Bewusstsein der Kinder wird also ganz in den Dienst dieses, seiner Art nach feindlichen Zwecks gestellt. Sie gewöhnen sich auch daran, das lebende Gebilde der Muttersprache auf ein mehr oder weniger fremdartiges Sprachschema einzuspannen, welches dafür leicht zum Prokrustesbett wird. Wie bedenklich diese Sachlage ist, erweist sich auch an dem Deutsch vieler Uebungsbücher, welche deutsche Texte zum Uebersetzen in die Fremdsprache enthalten und in denen man, so sehr es damit sicherlich besser geworden ist, noch vielfach ein recht übles Kunstdeutsch liest. Mit den für den einzelnen Fall hergestellten Texten wird es kaum besser stehen. Muss dieses künstlich zurechtgemachte Uebersetzungsdeutsch, das die Jugend naiv für gutes Deutsch nimmt, auf deren deutsches Sprachgefühl nicht geradezu verhängnisvoll wirken? Besser, aber doch nicht gut steht es mit der Uebersetzung aus der fremden Sprache. Zwar wird hier in gemeinsamer Arbeit des Lehrers mit der Klasse eine Verdeutschung festgestellt, und der Lehrer gibt selbst eine Musterübersetzung — aber es ist nur zu natürlich, dass auch in diesem Punkte die Muttersprache noch mancherlei Zwang unterliegt, der bis zu einem gewissen Grade kaum zu vermeiden ist — denn wirklich gute Uebersetzungen verlangen an sich eine grosse Meisterschaft über die Sprache und sind im gewöhnlichen Gange des Unterrichts nicht immer, vielleicht nur selten zu erzielen. Sodann liegt es in der Natur der Sache, dass die Musterübersetzung des Lehrers, wenn sie nicht durch ganz besondere Massregeln, die auch wieder ihre Schattenseiten haben, im Gedächtnis der Schüler festgehalten wird, diesem leicht wieder entschwindet, und dass dafür das ursprüngliche Halbdeutsch zurückbleibt. Soll die Lektüre beschleunigt werden, was zuweilen wohl am Platze ist, so fällt die Rücksicht auf die Muttersprache so gut wie ganz fort.

Das Kind wird sich zwar der eigenen Sprache ganz wesentlich an der fremden bewusst. Aber man darf dies Mittel nicht in zu starker Gabe anwenden, damit es nicht mehr schade als

Digitized by Google

nütze. Man denke an die Geschichte von dem freundlichen Bären, welcher, um seinem schlafenden Einsiedler eine Fliege von der Stirne zu verjagen, ihn mit einem gewaltigen Feldstein traf und — erschlug.

Nun wären diese Schattenseiten der fremdsprachlichen Lektüre nicht so bedenklich, und der ausserordentlich bildende Wert, der schon in einer annehmbaren Uebertragung eines bedeutenden fremdsprachlichen Inhalts in die Muttersprache steckt, würde manche Unvollkommenheiten wohl reichlich aufwiegen, wenn nur in dem jugendlichen Geiste ein einigermassen sicheres und breites Gefühl für die Muttersprache vorhanden wäre, wenn diese gleichzeitig so ausreichend geübt würde, dass sie den geschilderten Druck ohne Schaden aushalten könnte. Dieses so notwendige, ausgleichende Gegengewicht ist aber leider nicht vorhanden und kann, wie wir sehen werden, gar nicht vorhanden sein.

Die Unterstützung, welche der deutsche Unterricht für die Ausbildung der Muttersprache bei den übrigen Fächern geniesst, ist also im besten Falle nicht sehr hoch zu veranschlagen, vielleicht sogar recht gering und zum Teil nicht unbedenklicher Natur. Die kleinen Ausarbeitungen, die neuerdings diesem Zwecke dienen sollen, bleiben eine vereinzelte Massregel. Der deutsche Unterricht selber ist aber im allgemeinen, ganz besonders jedoch auf dem Gymnasium, viel zu dürftig ausgestattet, um selbst seiner zugleich elementarsten und wichtigsten Aufgabe gerecht zu werden. Das zeigt ein Blick auf die Lehrpläne unserer höheren Schulen. Da fällt zunächst die an eine Wespentaille gemahnende Einschnürung des deutschen Unterrichts auf, welche die sonst für das Deutsche am besten bedachten Oberrealschulen mit dem humanistischen Gymnasium gemein haben. Auf jenen hat die Mittelstufe drei, auf diesen die Tertia sogar nur zwei deutsche Stunden in der Woche. Demgegenüber stehen auf jenen durchschnittlich zehn französische und englische (und durchschnittlich elf Stunden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, wozu ich die Erdkunde rechne), hier allein vierzehn Wochenstunden Griechisch und Lateinisch. Diese Einschnürung des deutschen Unterrichts auf der so wichtigen Altersstufe, wo das Kind eine gewaltige, körperliche und geistige Veränderung durchmacht, wäre ganz

Digitized by Google

unverständlich, wenn man nicht wüsste, dass hier unsere Lehrplangeometrie den Unterricht in der Muttersprache den übrigen Hauptfächern, den die Eigenart der Schule bestimmenden Unterrichtsgegenständen aufopfert. Er muss mit dem vorlieb nehmen, was jene übrig lassen; und das ist eben nicht mehr. Damit ist zugleich der beste Beweis dafür geliefert, dass der deutsche Unterricht in Wirklichkeit — wenigstens auf dieser Stufe — nicht zu den Hauptfächern unserer höheren Bildungsanstalten gerechnet wird.

Wie bedenklich diese Sachlage ist, lehrt eine ganz kurze Erwägung physiologisch-psychologischer Natur. Das Kind spricht über alles, was in seinen geistigen Gesichtskreis tritt, ganz unbefangen so gewandt und richtig, als es seine Denk- und Sprachgewöhnung und sein Temperament gestatten — einerlei, ob im Kreise seiner Kameraden, seiner Familie oder in der Klasse vor dem Lehrer. Wenn nun gerade im Alter der Mittelstufe mit der Geschlechtsreife gewaltige Verschiebungen auch des ganzen seelischen Bewusstseins einsetzen, erlischt diese kindliche Unbefangenheit, und mit ihrem Erlöschen trennt sich die naive Sprechweise ausserhalb von dem bewusst überlegten Gedankenausdruck in der Schule. Unbekannte und unverstandene dunkle Gefühle erfüllen die Seele. Das Gefühls- und Verstandesleben lenkt in neue Bahnen, in denen es sich zunächst noch unsicher und zögernd bewegt; die Fähigkeit der Mitteilung wird dadurch ausserordentlich gestört und gehemmt. Die Wirkungen dieser Entwicklung mögen individuell ganz verschieden sein, aber sie sind stets vorhanden; zuweilen machen sie sich in verblüffendem Masse geltend. Hier wäre es nun Aufgabe der Schule, bewusst einzugreifen und den geistigen Entwicklungsprozess so zu leiten, dass die eintretende Schwierigkeit, die sich aus diesem psychischen Verhalten ergibt, überwunden und ausgeglichen wird. Unterbleibt dies, so wird in vielen Fällen eine Ungelenkigkeit des Denkens und Sprechens zurückbleiben, deren Bewusstsein dauernden Mangel an Selbstvertrauen, ängstliche Scheu vor spontaner Gedankenäusserung nach sich zieht, und es besteht die Gefahr, dass diese im späteren Leben ohne besondere fördernde Einflüsse überhaupt nicht mehr überwunden wird. Zur Ueberbrückung dieses gefährlichen Spaltes ist der deutsche Unterricht der Mittelstufe mit seiner kümmer-

Digitized by Google

lichen Ausstattung ganz ausserstande; er muss gegenüber dieser wichtigsten Aufgabe schlechterdings versagen.

Nun betrachte man dagegen, was alles ein Tertianer auf dem Gymnasium in seinen beiden wöchentlichen Deutschstunden lernen soll. Die formalen Aufgaben der Unterstufe — das ist die Lehre von den Redeteilen, Formenlehre, Satzlehre, Rechtschreibung und Zeichensetzung — werden wiederholt, zusammengefasst, vertieft, ergänzt unter besonderer Berücksichtigung der Unregelmässigkeiten und Schwankungen des Sprachgebrauchs. Dazu kommt ferner das Wichtigste der Wortbildung, Ableitung und Zusammensetzung, Umlaut und Ablaut. Dazu kommt ferner die Lektüre: Prosastücke und Gedichte des Lesebuches. Noch gilt es, dass die Knaben überhaupt anfangen, ohne formale Schwierigkeiten mit Verständnis lesen zu lernen — neben erzählendem Lesestoff und Naturbildern werden bereits kürzere Abhandlungen verschiedenen Inhalts vorgelegt —, da soll bereits — immer in diesen beiden Wochenstunden — die poetische Lektüre mehr und mehr vor der prosaischen in den Vordergrund treten. Belehrungen über die Lebensverhältnisse der Dichter, über die poetischen Formen und Gattungen treten hinzu. Gedichte werden auswendig gelernt und vorgetragen, in Obertertia werden überdies Dramen gelesen. Alle vier Wochen soll ein Aufsatz vorbereitet, zu Hause oder in der Klasse ausgeführt und bei der Rückgabe dann besprochen werden. Alles dies in zweimal fünfzig Minuten wöchentlich und in Klassen, die in den grösseren Städten selten unter vierzig Schülern zählen. Das Doppelte dieser Unterrichtszeit wird in den beiden Tertiajahren des Gymnasiums auf Cäsars Gallischen Krieg verwendet. Es ist völlig ausgeschlossen, dass diese Mannigfaltigkeit der Aufgaben, diese Fülle des Stoffs, so bescheiden zurückhaltend sie sich auch immer noch zu den für die Belehrung in der Muttersprache aufzustellenden Wünschen verhalten mag, in der verfügbaren Zeit auch nur einigermassen zu ihrem Recht komme. Sie kann nur erdrückend und verwirrend wirken. Es ist ausgeschlossen, dass in dieser Nussschale noch Raum verbleibe für das, was doch vielleicht das erste und wichtigste Ziel sein müsste, die Schüler durch reichliche Uebung deutsch reden zu lehren, aus der deutschen Rede das Deutsch-Schreiben zu entwickeln, und sie zugleich methodisch zum richtigen Lesen grösserer Schrift-

Digitized by Google

werke anzuleiten. Denn dies alles sollen sie auf der Oberstufe bereits können, die neue und schwierige Aufgaben bringt.

Hiermit ist der wundeste Punkt des Deutschunterrichts auf den höheren Knabenschulen Preussens berührt. Doch ist auf dem humanistischen Gymnasium bereits die Unterstufe zu kärglich ausgestattet, wie sich aus den obigen Ausführungen über das Verhältnis von Mutter- und Fremdsprache ohne weiteres ergibt. Es stehen in Sexta und Quinta einschliesslich der Geschichtserzählungen vier und drei Wochenstunden Deutsch gegen acht Stunden Latein. Viel besser liegt das Verhältnis auf den Reformschulen Frankfurter Lehrplans, die in Sexta fünf, in Quinta und Quarta vier Stunden Deutsch gegenüber sechs Stunden Französisch aufweisen. Dies Verhältnis kann — zumal bei der weit günstigeren Wirkung der direkten Methode des französischen Unterrichts — im wesentlichen als ein gesundes angesehen werden.

Nur einen kurzen Blick wollen wir an dieser Stelle auf die Oberstufe des deutschen Unterrichts werfen, um festzustellen, dass auch hier eine erhebliche Verstärkung am Platze ist. Für die Obersekunda erscheint diese nötig, weil hier das altdeutsche Schrifttum behandelt wird, das auf das Sprachempfinden der Schüler nahezu als Fremdsprache wirkt. Nun ist es dringend erwünscht, dass die altdeutsche Lektüre in nicht zu knappem Umfang in der Ursprache erfolgt, und dass die menschlich und poetisch bedeutsamsten Denkmäler jenes Zeitraums wenigstens inhaltlich den Schülern bekannt werden, zumal wenn sie, wie ausser den Nibelungen auch z. B. der Parzival und der arme Heinrich, in der modernen Dichtung fortleben. Daneben aber darf auch die neuhochdeutsche Lektüre und Sprachübung nicht zu kurz kommen, und so erwächst dem deutschen Unterricht in dieser Klasse eine Doppelaufgabe, zu deren Erfüllung er des nötigen Raumes bedarf.

Anders wieder steht die Sache in Prima. Hier erheben sich zwei wichtige Aufgaben, die von den heutigen Lehrplänen entweder übersehen oder in die Form eines zaghaften Wunsches gekleidet werden, jedenfalls aber im Haushalt der Lehrpläne nicht vorgesehen sind, nämlich die Behandlung der Literatur der Gegenwart und die Einführung in die Grundlagen der Psychologie und Logik. Doch hiervon wird später die Rede sein!

Digitized by Google

Wir möchten diesen Punkt unserer Betrachtung schliessen, indem wir einige bezeichnende Beispiele zur Wertschätzung des deutschen Unterrichts gegenüber anderen Lehrgegenständen anführen und sodann kurz auf die allgemeinen Folgen des geschilderten Zustandes eingehen.

Dass in der Tertia der Gymnasien der Cäsarlektüre ungefähr doppelt so viel Zeit gewidmet wird wie dem deutschen Unterricht, wurde schon bemerkt; letzterem steht genau der achte Teil der den Fremdsprachen gewidmeten Zeit zur Verfügung. Homer wird in Sekunda und Prima, also vier Jahre lang mit durchschnittlich zwei Wochenstunden gelesen; für das altdeutsche Volksepos stehen in Obersekunda etwa ein Vierteljahr lang drei Wochenstunden zur Verfügung. Horaz wird in Prima zwei Jahre lang mit durchschnittlich zwei Wochenstunden betrieben; ungefähr ebenso viel Zeit kann auf dieser Stufe im ganzen auf die deutschen Klassiker verwendet werden. Ohne auf eine absolute oder relative Wertung der herausgegriffenen Stoffgebiete irgendwie einzugehen, wird man sich doch der Erkenntnis nicht verschliessen können, dass den nationalen Bildungselementen im Verhältnis zu den fremden ein ausserordentlich geringer Spielraum gegönnt ist, dass sie geradehin zur Rolle des Aschenputtels verurteilt sind.

So wird die deutsche Jugend der Gymnasien daran gewöhnt, in der Selbsteinschätzung ihrer Aufgaben die Muttersprache und die Nationalliteratur als etwas Selbstverständliches wohl, aber nicht als etwas besonders Wichtiges, geschweige denn als das Wichtigste zu betrachten. Dafür ist ihre ganze Teilnahme viel zu sehr von andern Stoffen beschlagnahmt, viel zu sehr in den Ideenkreis fremder Literaturen und Kulturen gebannt. Die Schule selber betrachtet die Sache nicht anders, wo es sich um die Wertung der Leistungen in den einzelnen Fächern handelt. Nicht einmal für die Erteilung des Reifezeugnisses sind genügende Leistungen im Deutschen erforderlich. Diese Bestimmung stand zwar in der preussischen Ordnung der Reifeprüfungen vom Jahre 1891, wurde aber zehn Jahre später wieder fallen gelassen — logisch genommen mit vollem Recht, da die Leistungsfähigkeit des deutschen Unterrichts nach den heutigen Lehrplänen eine solche Forderung im Ernste schwerlich rechtfertigt.

Digitized by Google

Die Wirkung dieser Sachlage macht sich nicht allein im Deutsch unserer Jugend, vielmehr im gesamten Sprachleben unseres Volkes bemerklich. Undeutsche Ausdrucksweise in Wortwahl und -fügung wuchert wie Unkraut in der Sprache des täglichen Lebens, die dem mit Hederich durchsetzten Roggenfeld eines sorglosen Landmanns ähnlich sieht. Die Gewohnheit, schon auf der Schule fremde Bezeichnungen, wie Centurionen, Lochagen und Strategen, bei der Uebersetzung der Schriftsteller schlankweg zu übernehmen, zieht schon frühzeitig in den Deutschen eine Schwäche gegenüber fremdsprachlicher Ausdrucksweise gross, in der die fortdauernde hässliche, würdelose und lächerliche Fremdwortsucht unseres Volkes einen natürlichen Nährboden findet. Es liegt ja hierin ein Stück deutscher Gründlichkeit, die aber auf ein falsches Gleis geraten ist. Denn da kaum jemals die entsprechenden Begriffe und Worte verschiedener Sprachen sich wirklich decken, kämen wir folgerichtig dahin, auf eine Verdeutschung fremdsprachlicher Texte überhaupt zu verzichten. Mit dieser pedantischen Barbarei, wie es Jakob Grimm nannte, geht Hand in Hand eine auffallende allgemeine Unsicherheit in der deutschen Satzfügung. In der Presse — auch in gut geleiteten Blättern —, in wissenschaftlichen Werken, in der Sprache der Behörden, sogar in der schönen Literatur stösst man beständig auf die verschiedenartigsten Verstösse gegen den Geist der deutschen Sprache. Und man frage einmal literarische Redakteure, die ihre Beiträge doch nicht aus den wenigst gebildeten Kreisen beziehen, was sie da alles für Unkraut jäten müssen! Die Zahl der Gebildeten, die klar und richtig zu schreiben verstehen, ist erschreckend gering. Noch geringer die Zahl derer, die fliessend frei zu sprechen vermögen. Man bemerkt zuweilen, dass selbst Männer in den höchsten Lebensstellungen hierzu nicht immer imstande sind. Nun mag ja immerhin etwas von der deutschen Schwerfälligkeit, ein gewisser Mangel unserer Nation an formaler Begabung da hineingehen, wir werden jedoch unserer höheren Schulbildung den Vorwurf nicht ersparen können, dass sie eine erhebliche Mitschuld trägt. Das wird bestätigt durch eine oft gemachte Beobachtung. Von den Zöglingen der Gymnasien weisen in der Regel diejenigen einen höheren Grad von Be-

Digitized by Google

herrschung der Muttersprache auf, die sich eines geistig angeregten Familienlebens erfreuen, während solche, deren Familien auf einer verhältnismässig niederen Stufe der Bildung stehen, auch bei persönlich guter Veranlagung und lebhaftem Eifer grade im Deutschen vielfach nicht das Entsprechende zu leisten vermögen. Diesen fehlt eben, was jene zu Hause geniessen: die tägliche Uebung in der Muttersprache durch Gespräche, die von geistigen Werten erfüllt sind und in guter Form geführt werden. Dazu die Anregung zu vielseitiger, auch formal bildender Lektüre. Die Schule, die doch dazu da wäre, vermag ihnen für diesen Mangel keinen ausreichenden Ersatz zu bieten, den sie, wenn überhaupt, erst in langjähriger Selbstschulung und allmählicher innerer Ausreifung finden.

3 Einwendungen gegen die Verstärkung des deutschen Unterrichts

Die Gegner der Verstärkung und der auf breiterer Grundlage anzustrebenden Verbesserung des deutschen Unterrichts finden sich aus durchsichtigen Ursachen unter den Vertretern des humanistischen Gymnasiums. Nicht als ob alle diese in Gegnerschaft zu dieser nationalen Forderung stünden! Es gibt zahlreiche Schulmänner, die mit dem Wunsche der Fortdauer humanistischer Schulbildung in zeitgemässer Form und Ausdehnung die Ueberzeugung verbinden, dass die gesunden Wurzeln unserer Jugenderziehung unter allen Umständen heute nur im deutschen Unterricht gegeben sein können. Sie treten für die Forderung ein, diesen Wurzeln die nötige Kraft zuzuführen, und sind der Meinung, dass diese Kraft, da selbst die ausgebildetste Lehrkunst ihre Schranken hat und man keine Bäume in Blumentöpfen ziehen kann, eines ausreichenden Nährbodens bedürfe, also auch in einer angemessenen Ausdehnung dieses Unterrichts gesucht werden müsse. Indessen widersetzen sich gerade die führenden Männer des Gymnasialvereins dieser Anschauungsweise mit aller Entschiedenheit, und wir werden bei aller aufrichtigen Hochachtung vor den Persönlichkeiten und Ueberzeugungen nicht umhin können, uns mit den Gründen, soweit sie uns bekannt geworden sind, auseinanderzusetzen.

Oskar Jäger erklärte schon zu einer Zeit, als das Gym-

Digitized by

nasium bis zur Obersekunda einschliesslich nicht mehr als zwei deutsche Wochenstunden hatte, in seinem Pädagogischen Testament, er denke nur mit Schrecken daran, dass von manchen Seiten eine Vermehrung des deutschen Unterrichts erstrebt werde. Dazu stimmt genau, wenn Paul Cauer ganz neuerdings in seinem Buch von deutscher Spracherziehung die Meinung ausspricht, die seitdem erfolgte sehr bescheidene Verstärkung — er sagt: der unmittelbare Nachdruck, der auf das Deutsche gelegt wird — bringe ihm nicht den entsprechenden Segen, und wenn er es an der Zeit findet, das Deutsche überhaupt wieder etwas mehr sich selbst zu überlassen. Hierfür wird dann das Rückertsche Gleichnis von der Zaunwinde angeführt, die am schönsten blüht, wo man sie frei ranken lässt. Aber solche Gleichnisse treffen doch nicht immer ganz zu. So könnte man schon den Vergleich unserer nationalen Sprache und Literatur mit einer Zaunwinde nicht ganz glücklich finden. So könnte man auch Cauer, der in demselben Zusammenhang den humanistischen Unterricht den nährenden Magen des Schulkörpers nennt, vielleicht erwidern, mit einem Magen, der nahezu halb so gross wäre wie der ganze Körper, könne uns doch am Ende nicht gedient sein. Wir wollen lieber zusehen, wie Cauer seine Meinung begründet. Er befürchtet, das zarte, innerliche Verhältnis des Einzelnen zur Sprache und Dichtung seines Volkes könne leicht gestört werden, wenn gewollte Belehrung allzu eindringlich hineinleuchte. Er rügt es darum, dass — wie er meint — die meisten Freunde des Deutschen in der heutigen Lehrerwelt sich nicht genug tun können im Ausschöpfen der deutschen Literatur, aus welcher — horribile dictu! — alles Schönste und Beste der Jugend im Unterrichte geboten werden solle, gleich als ob wir wünschen müssten, sie gesättigt von der Schule zu entlassen und nicht vielmehr hungrig und verlangend.

Hiergegen ist einiges einzuwenden. Auf die Ausschöpfung alles „Schönsten und Besten", was Homer oder Horaz bieten könnten, wollen wir dabei aus verschiedenen Gründen nicht eingehen. Zunächst vermöchte eine blosse Einschränkung oder Zurückschiebung des deutschen Unterrichts, wie sie Cauer wünscht, nicht zu hindern, dass trotzdem noch pedantische Belehrungssucht das zarte Verhältnis unserer Jugend zu den Dich-

tern ihres Volkes störte. Vielen von denen, die noch den knapperen deutschen Lehrplan des alten Gymnasiums genossen haben, ist grade dieses Missgeschick in unfrohem Gedächtnis geblieben. Pedanten gab und gibt es zu allen Zeiten — es soll deren sogar unter den klassischen Philologen geben, die durch den Geist der Antike davor besonders geschützt sein müssten —, und sie werden nicht aussterben, solange es Menschen und solange es Deutsche gibt, von denen Jakob Grimm sagt, dass sie das Pedantische erfunden hätten, wenn es noch nicht dagewesen wäre. Aber sollen wir dieser Tatsache wirklich einen Einfluss auf die Gestaltung des deutschen Lehrplans einräumen? Da müssten wir, um ganz sicher zu gehen, die Betrachtung der Werke unserer Literatur gänzlich aus der Schule verbannen. Das wünscht natürlich Cauer selbst nicht, aber es wäre am Ende doch die Schlussfolgerung seines Standpunktes, die übrigens von den Heisssspornen der Kunsterziehung tatsächlich gezogen wird. Wir glauben ein besseres Mittel gegen schulmeisterliche Pedanterie im deutschen Unterricht zu kennen; es ist der Weg, den die humanistische Wissenschaft und Pädagogik, welche dessen auch ein wenig bedurfte, bereits mit Erfolg beschritten hat — und Cauer selbst hat keinen geringen Anteil daran —, nämlich der der Vertiefung und Verinnerlichung des ganzen Wissensgebietes. Eine gründliche wissenschaftliche, philologische und ästhetische Schulung der Deutschlehrer, dazu eine feine Ausbildung des pädagogischen Taktgefühls, dessen allerdings der Unterricht in der Muttersprache ganz besonders bedarf, wird diesem besser frommen als eine halbe moralische Preisgabe. Zum Glück sind für solche Vorbildung der Deutschlehrer die Vorbedingungen auf unsern Universitäten heutigen Tages wenigstens einigermassen vorhanden. Das ist freilich noch nicht lange her! Man bedenke nur, dass vor kaum mehr als einem Menschenalter die erste ordentliche Professur für neuere deutsche Philologie auf einer deutschen Universität begründet wurde (die für Michael Bernays in München), und dass im Laufe dieser Zeit das Verständnis der modernen deutschen Dichtung seit Lessing und Herder eine ungeheuere Vertiefung erfahren hat, die ästhetische Betrachtungsweise sich nach und nach als gleichberechtigt neben die im engeren Sinne philologische und historische gestellt hat! Die grossen Dichter

Digitized by Google

des 19. Jahrhunderts sind überhaupt erst in allerjüngster Zeit in den Kreis der wissenschaftlichen Forschung gerückt. Zugleich ist dann allerdings die bestimmte Forderung zu erheben, dass der deutsche Unterricht auf allen Stufen ausschliesslich solchen Lehrern zugewiesen werde, die für diese Aufgabe als Spezialisten vorgebildet sind.

Doch noch eine Befürchtung Cauers bleibt hierbei bestehen, nämlich die Ueberfütterung der Jugend mit den Schönheiten der deutschen Literatur, die zum Ueberdruss führen müsste. Wir wollen hiergegen nicht einwenden, dass diese Befürchtung uns begründeter erscheinen würde, wenn sie mit Hinblick auf die Lektüre von Cäsar, Cicero, Horaz und vielleicht sogar Homers ausgesprochen würde. Denn es ist nicht zu verkennen, dass selbst bei dem ausserordentlich breiten Raum, den diese Schriftsteller im gymnasialen Lehrplan einnehmen, die Lehrkunst eines für die Alten begeisterten Schulmannes — wie es Cauer ist — recht wohl imstande sein mag, den Schülern jedes Gefühl der Uebersättigung fernzuhalten. Wir müssen uns aber verwundern, dass ein so erfahrener Schulmann wie Cauer eine solche Befürchtung aussprechen kann gegenüber deutschen Lehrplänen, die in Lehrern wie Schülern nur das ständige Gefühl lebhaften Bedauerns wach halten, an so unendlichen Schätzen der Schönheit und Weisheit des vaterländischen Schrifttums vorübergehen zu müssen. Der Nibelungenhort unseres Schrifttums könnte wohl selbst bei der weitesten Ausdehnung des deutschen Lehrplanes, deren unsere höheren Schulen in der kühnsten Phantasie eines modernen Germanisten überhaupt fähig wäre, bei unserer Jugend immer nur das Gefühl der Unerschöpflichkeit zurücklassen.

Dabei sind zwei Momente nicht zu übersehen, die gegenüber dem Schrifttum des eigenen Volkes eine Ermüdung viel weniger befürchten lassen als bei fremdsprachlichen Schriftstellern. Einmal fallen hier die in der Ueberwindung der fremden Sprachform liegenden Schwierigkeiten weg, die sogar den Genuss der unendlichen Schönheit Homers bis zu einem gewissen Grade zu beeinträchtigen vermögen, insofern — um nur dies zu erwähnen — massenhaftes Aufschlagen und Auswendiglernen von Wörtern immer ein mehr oder weniger stumpfsinniges und infolgedessen gar nicht bildendes Geschäft bleibt. Denn eben

Digitized by Google

die Masse der Vokabeln stumpft ab und benimmt — im Verein mit den Eselsbrücken der Wörterbücher — dieser Arbeit das Anregende und Fördernde, welches an sich sehr wohl darin liegen kann. Und dann hat die Jugend vor den grossen Geistern ihres Volkes das zugleich erschauern machende und erhebende Gefühl, dass dies in Lust und Schmerz, in Tragik und Humor, in Freiheit und Notwendigkeit, in Schuld und Sühne, die eigene Art Mensch zu sein ist, dass es ihr eigen Fleisch und Blut und sie von alledem, was des Dichters Geist in ihr lebendig werden lässt, selber ein Stück ist. Fürchten wir uns also doch nicht ohne Not — und ohne Probe — vor dem goldenen Ueberfluss des Volkes der Dichter und Denker! Es ist ein Zaubertrank, nach dem es uns immer mehr dürstet, je mehr wir davon trinken!

Noch eine andere Ansicht Cauers darf in diesem Zusammenhang nicht unwidersprochen bleiben. Sie hängt zwar mit den vorstehenden Erörterungen nicht unmittelbar zusammen, wurzelt aber gleichwohl in denselben Grundanschauungen. Cauer glaubt die Erfahrung feststellen zu können, dass durch den Wegfall des lateinischen Aufsatzes die Sicherheit und Gewandtheit in der freien deutschen Ausarbeitung fühlbar gelitten habe. Die Folgerung hieraus wäre die Wiedereinführung des lateinischen Aufsatzes zum Zweck der Verbesserung des deutschen Stils unserer Gymnasiasten. Dass dieser durchaus verbesserungsbedürftig ist, wurde oben ausgeführt; ob er zu den Zeiten, da der lateinische Aufsatz blühte, besser war, wagen wir zu bezweifeln. Wie wir uns die Verbesserung des deutschen Stils denken, wurde bereits angedeutet, und wir werden hierauf noch zurückzukommen haben. Jedenfalls möchten wir auf die Wiedereinführung des lateinischen Aufsatzes auch unter diesem Gesichtspunkte verzichten.

Zum Schluss bedarf dann noch eine Anschauung Cauers einer tatsächlichen Berichtigung. Wenn er nämlich vermeint, mit seinen Anschauungen über die Stellung der deutschen Sprache auf dem Gymnasium den Geist Jakob Grimms zu treffen, so wollen wir doch nicht unterlassen, ihm dessen wahre Meinung entgegenzuhalten. Der Begründer der deutschen Sprach- und Altertumswissenschaft, der selbst ausschliesslich in der Schule der alten Sprachen aufgewachsen war und von der klassischen Philologie das Rüstzeug seiner neuen Wissenschaft empfangen hatte,

Digitized by Google

war sich der fast unberechenbaren Bedeutung der klassischen Sprachen für unsere Geistesbildung klar bewusst. Nichtsdestoweniger finden wir bei ihm mehrfach den Gedanken, dass sie in der Schule einmal der einheimischen weichen müssen. Ausführlich geht er auf diesen Gedankengang ein in der Rede über Schule, Universität, Akademie (1849), und es verlohnt sich wohl, diesen Ausführungen kurz zu folgen. Er spendet dem Gymnasium warmes Lob, obwohl er es auffallend findet, dass der wissenschaftliche Erfolg der Gymnasialbildung nicht im Verhältnis zu der Anstrengung stehe. „Unsere Gymnasien, wofern mir der Vergleich nicht übel ausgelegt wird, erziehen schönes glänzendes Laub in Fülle, lange nicht so viel Früchte, als dies Laub neben sich tragen könnte." Er geht ferner auf die immer steigende, Verlegenheit bringende Ueberfülle der Lehrgegenstände, die Zunahme des Stoffes seit dem 16. Jahrhundert ein und fragt, ob man dem klassischen Altertum einen Teil des bisher innegehabten Raumes entziehen und dem neuen Wissen geben dürfe. Von einsichtigen, redlichen Lehrern könnte bezweifelt werden, ob der erlittene Verlust durch Gewinn auf der anderen Seite sich ausgleiche; denn das Altertum war uns ein sicherer Führer, an dessen starkem Arm wir uns aus der eigenen Barbarei emporgewunden haben. Aber selbst wenn wir alles noch steigern, was sich zugunsten des klassischen Studiums sagen lässt, findet Grimm „einen Zug von Unnatur darin, dass ein vaterlandliebendes, ich will hoffen, einmal stolzeres Volk seine erste Anschauung und späteste Weisheit aus dem Gefäss einer fremden Sprache, und sei sie die herrlichste, schöpfen solle." Er verweist auf das Wort von Montaigne: „c'est un bel et grand adgencement sans doubte que le grec et latin, mais on l'achete trop cher", und führt an, auch den Römern sei die griechische Unterlage in der Erziehung ihrer höheren Stände nicht zum Vorteil ausgeschlagen. Er hält also für schädlich, dass die Jugenderziehung von fremden Sprachen ausgehe, auf ihnen beruhe und in ihnen gipfle, möge ihre Form und ihr Inhalt noch so bedeutsam sein. „Das ist der auf allem Vaterländischen ruhende Segen, dass man mit ihm Grosses ausrichten kann, wie beschränkt seine Mittel scheinen oder gar seien; ein Stück

Digitized by Google

hausbackenen Brotes ist uns gesünder als der fremde Fladen ..... Wende ich diese Gedankenfolge an auf die uns vorliegende Frage, so wird zu antworten sein, dass die Zeit zwar uneingetreten scheint, in welcher die klassischen Sprachen auf der Schule da weichen müssen, wo die einheimische vorrückt, einzelne Vorboten diesen Rückzug gleichwohl ankündigen ..... Entscheiden wird ihn erst, dass es unserem Volk künftig gelinge, eins und mächtig zu werden, und der deutschen Poesie ein ins Volk gedrungenes Drama zuteil geworden sei ... Dann, glaube ich, wird der Augenblick herannahen, dass auch die deutsche Sprache dem ganzen Volke zu Fleisch und Blute gehen und nicht länger nur verstohlen und matten Niederschlags, sondern mit vollem Segel in alle unsere Bildungsanstalten bleibend einziehen darf." Also sprach Jakob Grimm vor fast zwei Menschenaltern; wir wissen alle, was seitdem „eingetreten" ist.

4 Die Ausgestaltung des deutschen Unterrichts

a) Allgemeines

Gleich den vorausgehenden allgemeinen und kritischen Betrachtungen lassen sich die positiven Wünsche für die Ausgestaltung des deutschen Unterrichts in der höheren Knabenschule auf dem knapp bemessenen Raum nur in den Grundzügen entwickeln. Es wird deshalb auch von allem abgesehen, was im gegenwärtigen Stand der Dinge keinen Anlass zu Erörterungen gibt. Auch auf den Entwurf oder auch nur die Andeutung eines Lehrplanes muss an dieser Stelle selbstverständlich verzichtet werden, wie denn alle methodischen Erörterungen auszuschliessen waren. Nur die grundsätzlichen Gesichtspunkte kommen in Betracht. Was hier gesagt wird, gilt für die sämtlichen verschiedenen Schulgattungen; doch wird aus naheliegenden Gründen das Gymnasium besonders ins Auge zu fassen sein.

Die Jugend unserer höheren Schulen soll in ihrer Muttersprache so denken lernen, dass sie diese mündlich und schriftlich mit voller Sicherheit und klarem Bewusstsein beherrscht

Digitized by Google

und handhabt. Hierzu bedarf es einer reichlichen, zielsicheren, methodisch geleiteten und alle Gebiete der Prosa umfassenden Lektüre in der Klasse, sodann reichlicher Uebung im freien Sprechen, mit und ohne Vorbereitung, woran sich die schriftlichen Uebungen anschliessen. Neben den eigentlichen Aufsätzen sind namentlich die kürzeren Ausarbeitungen stärker zu betonen, was besonders für die Mittelstufe gilt.

In welchem Umfang dabei systematische Belehrung in Betracht kommt, soll hier unerörtert bleiben. Nur sei erwähnt, dass neuerdings recht brauchbare Leitfäden für die formale Seite des Unterrichts hervorgetreten sind. Von allergrösster Bedeutung muss es sein, dass der Schüler, der mehrere Fremdsprachen erlernt, mit der Eigenart der Muttersprache ausreichend vertraut wird und eine klare Vorstellung ihrer geschichtlichen Entwicklung erhält, dazu ein übersichtliches Bild ihrer Mundarten, deren Verhältnis zueinander wie zu der hochdeutschen Schrift- und Verkehrssprache. Es versteht sich von selber, dass in allen diesen Dingen stets induktiv zu verfahren ist.

Das andere Ziel des Unterrichts ist die Einführung in das vaterländische Schrifttum mit allen seinen bedeutsamen Erscheinungen bis auf die Gegenwart. Erst hier lernt die Jugend die Grösse und Eigenart ihres Volkes ganz verstehen und lieben, erst in den Gestalten der Poesie gewinnen ihr die der Geschichte Fleisch und Blut, lernt sie die Urkraft altgermanischen Reckentums, den hohen Geistesflug unserer klassischen Dichter und Denker, die schärferen und zugleich verschlungeneren Züge des Antlitzes unserer Zeit wirklich verstehen. Aus der Versenkung in die geistige Welt unserer Nation erwächst alsdann die Gesinnung, die zugleich echt deutsch und rein menschlich ist. Ein in den geeigneten Grenzen gehaltener Ueberblick über die geistige Entwicklung des deutschen Volkes geht neben der Lektüre der hervorragenden Schriftwerke der Blütezeiten her und ergänzt diese für manche Zeitabschnitte unter Zuziehung von Proben. Es sind also nicht nur die Dichtwerke, sondern auch die dichterischen Persönlichkeiten Gegenstand der Betrachtung. Interesse zu wecken, das Verständnis anzubahnen, zu erneuter und vertiefter Betrachtung anzuregen, für sie Ziele und Massstäbe zu zeigen: das ist's, worauf es in erster Linie ankommt. Diese Erziehung des Denkens wie der Gesinnung, in der lebendig

Digitized by Google

wird, was als überkommene Eigenart in unserer Jugend schlummert, ist für sie durch nichts anderes zu ersetzen, in ihr allein vermag ein seiner besten Güter und hehrsten Pflichten bewusstes Geschlecht heranzureifen, das helläugig ins Leben blickt, das den grossen und schweren Zukunftsaufgaben unseres Volkes gewachsen ist.

b) Die Mittelstufe

Gehen wir nun auf die einzelnen Punkte ein! Für die Unterstufe wird im allgemeinen der Lehrplan der Frankfurter Reformschule vorausgesetzt, ohne dass dieser als bindend betrachtet zu werden braucht. Der Mittelstufe ersteht dann eine bedeutsame Doppelaufgabe. Es gilt die Einführung in die zusammenhängende deutsche Lektüre und in Verbindung hiermit die eigentliche Grundlegung im Gebrauch der Muttersprache. Oben wurde auseinandergesetzt, dass auf dieser Stufe deren naive Handhabung mehr und mehr verloren geht und durch bewusste Schulung ersetzt werden muss. Die Uebung im Lesen grösserer zusammenhängender deutscher Schriftwerke, besonders von Prosadichtungen und Dramen — neben kürzeren Ausschnitten betrachtender Prosa — verlangt grade im Gegensatz zur fremdsprachlichen Lektüre eine besondere, sorgsame Anleitung. In der letzteren gebietet die Schwierigkeit der sprachlichen Form langsames Vorrücken unter genauerem Eingehen auf mannigfache Einzelheiten. Anders bei Werken der Muttersprache! Mühelos gleitet die Lektüre, s c h e i n b a r fast ungehindert von Schwierigkeiten des Verständnisses, in schnellem Fluss dahin und wird leicht durch die Triebkraft des stofflichen Interesses in bedenklicher Weise beschleunigt. Setzt hier nicht rechtzeitig eine Anleitung zu vernünftigem Lesen ein, so entsteht die weitverbreitete üble Gewohnheit des Schmökerns, die vielleicht der grösste Feind unseres gesunden und guten Schrifttums ist. Es wird in Deutschland sicher recht viel und sicherlich im allgemeinen ebenso oberflächlich gelesen. Wer sich die Mühe nimmt, hierüber im stillen Beobachtungen anzustellen, bemerkt immer wieder mit Verwunderung, wie wenig Rechenschaft sich Männer und Frauen unserer gebildeten Stände über das ablegen, was sie lesen, wie wenig sie den Zusammenhängen des Ge-

Digitized by Google

schehens, dem Verhältnis von Umwelt und Charakteren, deren Eigenart und Entwicklung, der Einwirkung der Vererbung, kurz der ganzen inneren Notwendigkeit einer poetischen Handlung, dazu deren innerer Beziehung zur Persönlichkeit des Dichters nachzugehen und bewusst zu sein pflegen, von Fragen der Kunstform, Technik ganz abzusehen. Damit geht denn leider ebensowohl das tiefere menschliche wie das eigentliche künstlerische Interesse und Verständnis verloren. Die natürliche Folge davon ist dann, dass gar mancher ein gehaltvolleres Buch, durch das man sich nicht leicht so oberflächlich hindurchschmökern kann, lieber zurückschiebt und sich mit leichterem Unterhaltungsstoff begnügt. Dieser bedauerliche Zustand beruht ja zweifellos auch auf anderen Ursachen, die in der Natur des Menschen und in sozialen oder gesellschaftlichen Verhältnissen ihren Grund haben und nicht so leicht zu beseitigen sind; nicht zum geringsten Teil aber geht er jedenfalls auf die mangelnde Geschmacksbildung zurück. Und diese Aufgabe nimmt der Schule niemand ab. Das hat vor einigen Jahren den Kunsterziehern in Weimar, die unter Führung von Otto Ernst jede Erklärung von Kunstwerken als ein Uebel ausschrien, Rudolf Lehmann entgegengehalten; daneben hat er die andere nüchterne Tatsache gestellt, dass aller wirkliche Kunstgenuss bedingt wird durch das Verständnis. Dass die Schule in diesem Punkte ihren Pflichten nicht genügt, hat bei der gleichen Gelegenheit ein so feinsinniger Kenner wie der zu früh verstorbene Stephan Waetzoldt rückhaltlos anerkannt. Auch die ethischen Wirkungen, und diese besonders, wollen mit feinfühliger Hand erschlossen sein. Natürlich lesen wir die Klassiker nicht, um sie als moralischen oder ästhetischen Uebungsstoff zu verarbeiten. Wofern dies geschieht, hat Berthold Litzmann mit dem Vorwurf, den er der Schule macht, sie verleide dem deutschen Volke Schillers Balladen, ganz recht. Sittliches und Schönheitsgefühl lassen sich nicht einpauken und nicht abfragen. Aber sie lassen sich doch wohl anregen, und sie bedürfen auch der Anregung. Wer sich als Knabe gewöhnt, mit dem inneren Auge das Schöne und Edle zu schauen, das jedes echte Kunstwerk in stets neuem, unendlichem Wechsel bietet, der wird schwerlich so leicht wieder in gedankenloses Schmökern verfallen. Hier ist es Pflicht der Schule, möglichst frühzeitig einzusetzen, langsam den Blick

Digitized by Google

zu erweitern und zu stärken. Die oben ausgeführten Gesichtspunkte greifen vielfach schon auf die Aufgaben der Oberstufe über; keimhaft stellen sie sich alle schon auf der Mittelstufe ein, und diese wird natürlich ihren Lesestoff so wählen, dass schwierigere Fragen ausgeschlossen bleiben. Aber nur dann, wenn hier ein guter Grund gelegt wird, kann die Oberstufe, die doch ganz wesentlich auf häusliches Lesen angewiesen ist, auf diesem festen Grunde ihren höheren Aufgaben genügen.

Die also durch umsichtig geleitete Klassenlektüre zu innerem Erfassen alles Gelesenen angeleiteten Knaben werden sodann das natürliche Bedürfnis empfinden, die gewonnene Einsicht zum Ausdruck zu bringen. Denn den schöpferisch und gesellig gearteten Menschen drängt das einfühlende Erleben alles dessen, was er in der Poesie erschaut, ganz natürlich zur Mitteilung. Da ergeben sich dann die mannigfachsten Anhaltspunkte zu zusammenhängendem freien Sprechen und auch zu schriftlichen Ausarbeitungen, die mit dem kürzesten Umfang und den einfachsten inhaltlichen Angaben beginnen und von denen grade die ganz kurzen Arbeiten auf der Mittelstufe besonders wertvoll sind. Es darf nicht vergessen werden, dass auf dieser Stufe, wo die natürliche Unbefangenheit des Kindes mehr oder weniger aufhört, lautes ausdrucksvolles Lesen von Prosa und Versen, Vorträge aus dem Gedächtnis, Sprechen mit verteilten Rollen regelmässig und sorgsam zu üben ist, damit die in diesem Alter drohende Befangenheit, die später oft schwer oder gar nicht mehr beseitigt werden kann, von vornherein ausgeschaltet wird. Sprache ist Leben, und volles Leben gibt sie auch auf der Schule nur als Sprache. So wichtig für unser Kulturleben die Schrift sein mag, die Sprache ist und bleibt das Ursprüngliche und das Grössere. Das muss die Schule beherzigen. Mit grossem Nutzen wird für das Freisprechen der Schüler deren eigenes äusseres und inneres Erlebnis fruchtbar gemacht. Alle Vorträge und Berichte sollen wirklich frei gesprochen werden, nicht im Aufsagen von auswendig Gelerntem bestehen. Förderlich wirkt es ferner, wenn die Schüler recht häufig v o r der Klasse sprechen. Bei Schulfesten sollte neben poetischen Werken auch Prosa vorgetragen werden.

Auf dem bezeichneten Wege wird nun zugleich der Mittel-

Digitized by Google

stufe ein Lesestoff mit bedeutsamem und dem Bedürfnis dieses Alters entsprechendem Inhalt geliefert, dessen sie dringend bedarf, da auf dem Gymnasium die fremdsprachliche Lektüre in dieser Hinsicht recht mager ist. Ganz besonders handelt es sich hier um geeignete Einführung in die poetische Prosa, und vornehmlich die deutsche Dichtung des 19. Jahrhunderts bietet dazu reichlich Stoff. Ohne näher hierauf eingehen zu können, gedenken wir doch einiger für diese Stufe besonders geeigneter Dichter und ihrer Werke. Da ist vor allem an den Begründer unserer kulturgeschichtlichen Novelle zu erinnern, an Wilhelm Heinrich Riehl, der im Auslande längst Schulschriftsteller geworden ist. Der poetische, gesunde Lebensinhalt seiner Erzählungen, die warme vaterländische Gesinnung, die Frische des Humors, reihen seine Novellen der besten Geistesnahrung ein, die das deutsche Haus, insbesondere die deutsche Jugend besitzt, und seine klare, knappe, holzschnittmässige Art der Darstellung, die echte Kunst des Erzählens geben gerade der Jugend ein ausserordentlich wertvolles Vorbild. Daneben steht der grosse Meister der historischen Novelle Konrad Ferdinand Meyer mit seiner abgeklärten Kunst. Nehmen wir nur ein Meisterwerk wie das „Amulet"! Ein bedeutender Stoff, ein gewaltiger geschichtlicher Hintergrund, tiefe menschliche Fragen, die noch heute von brennender Bedeutung sind, reine Herzenstöne edler, starker Gesinnung und eine durchgeistigte künstlerische Form von ergreifender Schlichtheit vereinigen sich hier zu einem Gemälde von hinreissender Schönheit. Nicht minder gehören hierher Theodor Storm, etwa mit „Pole Poppenspäler", Wilhelm Raabe mit „Else von der Tanne". Man vergesse nicht die herrlichen Schilderungen deutscher Landschaft in Hauffs noch immer anmutigem „Lichtenstein", in Mörikes, des grösseren Schwaben, „Hutzelmännlein", in Stifters Naturbildern, in Immermanns „Oberhof", dessen schlichte, erhabene Grösse ihm den Platz unmittelbar neben Homer anweist. Der Gegenstand soll und kann selbstverständlich hier nicht erschöpft werden; nur auf die Anregung kommt es an, jeder deutsche Lehrer wird die genannten Beispiele mannigfach zu ergänzen wissen.

Alle diese Werke sind nicht für die Jugend geschrieben; aber nicht am wenigsten darum sind sie nach einem Worte

Digitized by Google

Theodor Storms Jugendschriften im besten Sinne des Wortes. Und sollten sie der deutschen Jugend nicht wirklich in jeder Hinsicht unendlich viel mehr bieten als Cäsars Gallischer Krieg, Xenophons Cyruszug und Ovids Verwandlungen? Ganz unbekannt sind sie ja nicht auf der Schule, aber sie führen eben das Aschenputteldasein, zu dem das ganze moderne deutsche Schrifttum auf der höheren Schule verurteilt ist und noch weit mehr wäre, wenn ihm nicht der gesunde Sinn der Deutschlehrer wenigstens die Duldung eines bescheidenen Daseins im Herdwinkel ermöglichte. Es ist jedoch an der Zeit, dass, wie im Märchen, der Baum der deutschen Poesie rich rüttle und schüttle!

c) Die Oberstufe

1 Die Dichtung des 19. Jahrhunderts

Die letzten Ausführungen führten gleich zu der wichtigsten Forderung für die Oberstufe. Es ist eine höchst merkwürdige Tatsache, dass auf den höheren Schulen Preussens, wo doch der Geschichtsunterricht bis auf die Gegenwart fortgeführt wird, wo der Unterricht in allen Fächern völlig auf der gewaltigen Geistesarbeit des 19. Jahrhunderts beruht, das deutsche Schrifttum amtlich mit Goethes Tod, genau genommen schon mit Schillers Tod abschliesst; nur mit ganz wenigen Dichtungen nationalen Gepräges oder antiken Stoffes wird der letztere Zeitpunkt überschritten. Als wären die letzten Menschenalter der deutschen Literatur nicht vorhanden gewesen! Diese Erscheinung ist so auffallend und so seltsam, dass es, wenn man gleich alle die verschiedenartigen Ursachen in Betracht zieht, auf deren Zusammenwirken sie zurückgeht, doch immer von neuem schwer wird, sie als Tatsache hinzunehmen. Denn ist es nicht eine hochbedeutsame Pflicht der höheren Schule, die Jugend in das Verständnis ihrer eigenen Zeit einzuführen, dass sie deren Antlitz begreifen lerne? Wie aber will man zum Verständnis des Lebens der Gegenwart gelangen ohne die zeitgenössische Literatur, wo sich die bedeutsamen Fragen und Aufgaben der Zeit mit jener lebensvollen Klarheit abspiegeln, die vor allem anderen der Poesie innewohnt? Zum mindesten müssen alle an-

Digitized by Google

deren Mittel unzulänglich bleiben ohne diese Ergänzung. Sie ist um so notwendiger, als die Welt und ganz besonders die deutsche Nation seit dem vorausgehenden Zeitraum ihrer Entwicklung, wie sie sich in den Werken unserer Klassiker abspiegelt, eine fast auf allen Gebieten des Lebens grundwälzende, neu gestaltende Entwicklung erlebt hat, die im Schrifttum ihren eigenartigen Ausdruck findet. An Stelle des weltbürgerlichen Ideals, das darauf verzichtete, sich zur Nation zu bilden, ist ein starkes und noch immer erstarkendes Bewusstsein der nationalen Eigenart getreten, das seinen Brennpunkt im neuen Deutschen Reich deutscher Nation gefunden hat. An Stelle der einseitigen Bewunderung einer vergangenen, vielfach irrtümlich aufgefassten Kultur streben die Deutschen jetzt nach einer eigenen, in der Besonderheit der Nation wurzelnden Ausbildung des Menschheitsideals. Das Verhältnis des Einzelnen zur Gesamtheit, zu Staat und Gesellschaft ist ein anderes geworden. In seinen Betrachtungen über Lessing verweist Heinrich von Treitschke darauf, welch weiter Abstand diesen Erzieher des modernen Bürgertums, der unserm Volke ein starkes Selbstgefühl wiedergab und einer Nation gedrückter Kleinbürger den unendlichen Gesichtskreis der Humanität erschloss, dennoch von unserem heutigen politischen Denken und Fühlen trennt. Den Gegensatz des Individuums zum Staate in seiner Tragik wie seiner Versöhnung finden wir bei Kleist, Hebbel, Grillparzer mit packender dramatischer Wucht verkörpert, und hierin zugleich eine ebenso moderne wie weittragende Erweiterung des Themas von der Menschheit grossen Gegenständen. Wie sich die sozialen Aufgaben verschoben haben, sehen wir in einem interessanten Beispiel, wenn wir der „Emilia Galotti" Hebbels „Maria Magdalena" gegenüberstellen, dem Kampf für das von den Machthabern unterdrückte Bürgertum die Kritik von dessen innerer Unfreiheit, an der seine besten Kräfte scheitern. Neben dieser sozialen Entwicklung läuft gleichzeitig eine nicht minder ausgesprochene individualistische Richtung her. Die Tragik der genialen Persönlichkeit und des Zwiespalts zwischen Ideal und Leben spricht mit erschütternder Gewalt zu uns auch aus den Dramen unserer grossen Realisten. Der aufs Typische gehende, antikisierende Klassizismus ist einem das Charakteristische der Einzelerscheinung ins Auge fassenden Realismus in der Kunst gewichen, dem nicht

Digitized by Google

geringere Bedeutsamkeit im rein Menschlichen wie Künstlerischen innewohnt als jenem.

Die Jugend wird verstehen lernen, wie durch veränderte Probleme auch neue Kunstformen bedingt sind, dass es keinen allein selig machenden Stil in der Kunst gibt, dass vielmehr jeder Gegenstand künstlerischer Darstellung seine Kunstform in sich trägt, dass hiernach eine einseitig klassizistische Auffassung, wie sie schon Hermann Hettner in Goethes italienischer Reise aufdeckte, zu berichtigen ist; kein Fachkundiger glaubt mehr an diese Einseitigkeit, die trotzdem unsere Schulen beherrscht und nach dem Stand der Dinge freilich beherrschen muss. Es wird der Bewunderung des hohen Idealismus eines Schiller und dessen erhebender Wirkung schwerlich Eintrag tun, wenn man daneben den stärkeren Wirklichkeitssinn eines Hebbel und Grillparzer schaut, wenn man sieht, dass diesen die Erhebung des freien Willens über die Notwendigkeit nicht minder eignet. Die poetische Erziehung des Wirklichkeitssinnes, der sich mit den Rechten und Pflichten des Einzelnen, auch des bescheidenen kleinen Daseins ebensowohl beschäftigt, wie er die grossen weltgeschichtlichen Fragen mit erweitertem Horizont betrachtet, erscheint als eine Notwendigkeit für die Erben und Träger des Werkes, das der grosse Realpolitiker unserer Zeit geschaffen, dessen Erhaltung und Ausbau er dem deutschen Volke der Gegenwart als wichtigste Aufgabe hinterlassen hat. Bismarcks Persönlichkeit weist diejenige Mischung der seelischen Grundelemente auf, deren wir zur Ergänzung des grossen Lebenskünstlers Goethe bedürfen, wie der Kunst des 19. neben der des vorausgehenden Jahrhunderts. Allerdings ist ja der Reichsgründer nicht eigentlich eine literarische Persönlichkeit. Aber wir meinen, dass manche seiner Briefe zu den besten Schätzen unseres Schrifttums gehören, und vielleicht sind seine Reden grade in ihrer knorrigen Ursprünglichkeit für junge Deutsche eine bessere Schule der Beredsamkeit als die gefeilte — und in mancher Hinsicht so bedenkliche — Ciceronische Redekunst.

Noch ein anderes sei hier angemerkt! Ein nicht geringer Teil unserer überschiessenden jugendlichen Volkskraft geht ins Ausland und gerät in den Bannkreis fremder selbstbewusster Kulturen. Es hat wohl verschiedene Gründe, wenn ihr nationales Bewusstsein diesen, wie oft beklagt wird, so leicht und

Digitized by Google

schnell erliegt. Aber ein Punkt spricht dabei, wie ich bei längerem Aufenthalt im Auslande beobachtet habe, oft und grade bei Naturen mit stärkeren geistigen Bedürfnissen nicht unwesentlich mit. Die ausländische Geistesbildung macht sich am unmittelbarsten geltend mit dem Ausdruck, den sie in ihrer zeitgenössischen Literatur gefunden hat. Diesem Einfluss unterliegen unsere Volksgenossen in der Regel so leicht, weil sie ihm kein nationales Gegengewicht in ihrer eigenen literarischen Bildung entgegenzusetzen haben. Müssen sie nicht dem Reiz, den die formgewandte, moderne Fragen erörternde französische Literatur auf sie ausübt, widerstandslos verfallen, wenn sie mit den nicht minder modernen und ganz sicherlich nicht weniger tiefen Werken eines Mörike, Storm, Keller, Raabe, Hebbel, Grillparzer, Ludwig, Freytag, Anzengruber nicht oder nur ganz unzulänglich vertraut sind? Dieser Einfluss macht sich aus dem gleichen Grunde nicht nur bei den Auslandsdeutschen, sondern auch im deutschen Inlande recht empfindlich geltend. Nur so konnte es kommen, dass man Zola, Ibsen, Dostojewskij als Bahnbrecher bei uns begrüsste, nachdem diese Bahnen von Ludwig und Hebbel längst beschritten worden waren — allerdings im Geiste deutschen Fühlens und Schauens. So lernt das neue Deutschland die modernen Dinge ganz wesentlich in einer dem deutschen Geiste fremdartigen Beleuchtung durch französische, skandinavische, russische Brillengläser sehen, ein nicht gering anzuschlagender Schaden für unser Geistesleben wie für unsere nationale Entwicklung.

Die deutsche Dichtung, die sich als Niederschlag einer neuen Zeit unter dem befruchtenden doppelten Einfluss der Romantik, im Zusammenhang wie auch im Gegensatz mit dieser, und dem der exakten Wissenschaften während des 19. Jahrhunderts herausgebildet hat, zeigt also notwendig in vielem völlig veränderte Züge gegenüber den Werken der grossen Dichter und Denker des vorausgehenden Zeitabschnittes. Und wenn wir diese unsere Klassiker zu nennen pflegen, so dürften wir uns doch nicht verhehlen, dass auch das Schrifttum des 19. Jahrhunderts, wenn es gleich einen solch überragenden Geist wie Goethe nicht aufzuweisen hat, eine Reihe von eigenartigen, starken Persönlichkeiten besitzt, die für ihre Zeit ebensogut klassisch sind, wie jene für die vorausgehende, daneben aber auch eine

Digitized by Google

stattliche Zahl kräftiger Talente, deren Gesamtheit ein Bild von fast überwältigender Fülle und Vielseitigkeit abgibt. Auf dieses Schrifttum ihrer Zeit hat unsere Jugend die verbürgtesten Anrechte. Sie ihr vorzuenthalten ist nicht nur unklug, es ist auch schlechterdings unmöglich, da sie sich ihr Recht doch zuletzt nicht nehmen lässt. Hier aber bedarf sie, so gut wie irgendwo, der führenden Hand. Hier ist es die dringende Pflicht der Schule, leitende Gesichtspunkte und Massstäbe zu schaffen. Ohne dass muss die Jugend und somit auch die grosse Mehrheit der Erwachsenen notwendig in die Irre gehen, wie es tatsächlich geschieht. Aber auch das ist die Pflicht der Schule, sich diesen gewaltigen Bildungsstoff nicht entgehen zu lassen, seine geistes- wie gesinnungsbildende Kraft in den Dienst ihres Werkes zu stellen. Aus alledem ergibt sich mit Notwendigkeit, dass das Schrifttum des 19. Jahrhunderts neben dem der früheren Zeiten seine gleichberechtigte Stelle auf der höheren Schule verlangt. Mit diesem Schluss sind wir zu einem Standpunkt gelangt, den man bereits bei Herder findet. Dieser eigenartige und tiefe Geist, dessen bahnbrechenden Ideen erst in unserer Zeit mehr und mehr durchdringen, wendete sich mit Schärfe gegen den Gelehrten, der fremde Sprachen kennt und in seiner eigenen ein Barbar bleibt, der in den Griechen und Römern Bescheid weiss und darüber die neueren Dichter seines Vaterlandes nicht verstehen lernt. Und durfte schon Herder das sagen, wie viel mehr dürfen wir es!

2 Die Klassiker, die Romantik, die Mundarten, die philosophische Propädeutik

Diejenigen, die Herdern als die modernen Dichter galten, unsere Klassiker, stehen nach wie vor im Kernpunkt der ethischen und ästhetischen — nicht mehr uneingeschränkt der sprachlichen Ausbildung, dies bedurfte keiner besonderen Betonung. Dass sich der Gang unserer Geistesentwicklung mehr und mehr mit Herderschen Ideen erfüllt, ist schon gesagt worden. Auch die Jugend sollte an ihnen schon ihren Anteil erhalten. Ebenso wurde Lessings gedacht. Wir bewundern in Lessing den Vorkämpfer für Gewissensfreiheit und Aufklärung, den Befreier unseres Schrifttums von fremdem und falschem Regelzwang,

Digitized by Google

den Begründer unseres nationalen Dramas, den Schöpfer unseres wissenschaftlichen Prosastils. Diese bahnbrechende und überragende Bedeutung mindert sich nicht, wenn wir die Ergebnisse seines Lebenswerks nicht mehr uneingeschränkt gelten lassen. Seine Forschungen über die Fabel bedürfen der Ergänzung durch diejenigen von Jakob Grimm. Bei seinem Kampf gegen das französische Barockdrama ist nicht zu vergessen, wie sehr in Wirklichkeit dessen Einfluss bei ihm sich geltend macht. Die Lehre vom Tragischen bedarf heute einer anderen Grundlegung als der Lessingschen durch Aristoteles. Die der Hamburgischen Dramaturgie unterliegenden Dramen haben für uns kein Interesse mehr. Das für seine Zeit so bahnbrechende Werk hat den Gegenwartswert verloren. Noch weit mehr gilt dies vom Laokoon, dessen Behandlung erhebliche Bedenken entgegenstehen. Der leitende Gedanke hat durchaus beschränkte Geltung, wie die Entwicklung der Prosadichtung erweist. Selbstverständlich wird keinem Lehrer, der den bleibenden Wert dieser Werke höher einschätzt, das Recht streitig gemacht werden, sie auch weiterhin in der Klasse zu behandeln. Selbstverständlich sollen diese Werke auch nicht einfach der Vergessenheit übergeben werden. Hier müssen vom Lehrer geeignet vorbereitete Berichte einzelner Schüler eintreten, die überhaupt mit ihrer formalen Uebung für die Ergänzung der Klassenlektüre eine wichtige Doppelaufgabe haben. Sehr wenig wird bis heute beachtet, dass Lessing einer der überzeugtesten und klarblickendsten Vorkämpfer der deutschen Sprachreinheit gewesen ist. Er hat seinen Widerwillen gegen die überflüssigen Fremdwörter recht kräftig ausgesprochen und sich ganz eingehend darüber verbreitet, wie dem Uebel abzuhelfen sei, selber zahlreiche glückliche Verdeutschungen gefunden, auf die fruchtbar zu machende Kraftfülle der Mundarten hingewiesen und endlich bei schwer ersetzbaren Fremdwörtern Eindeutschung durch Formgebung oder Lautschreibung vorgeschlagen. Lessing sah auch recht wohl, dass der Uebergang von einem gewohnten Fremdwort zum ungewohnten deutschen Ersatzwort nicht ohne Schwierigkeiten sei, dass hierzu etwas guter Wille gehöre. Darum gibt er den Rat: „Was die Leser fürs erste bei dem Worte noch nicht denken, mögen sie sich nach und nach dabei zu denken gewöhnen." Er kannte recht wohl die psychologische

Digitized by Google

Tatsache, dass Worte und Begriffe sich niemals decken, dass die ersteren immer nur Abkürzungen der letzteren sind. Natürlich konnte Lessing in seinem Kampf gegen die Sprachverwelschung nach seiner ganzen Weltanschauung einen Gesichtspunkt noch nicht geltend machen, der für uns heutigen Tages grade im Vordergrund steht, das Nationalbewusstsein. Diesen betonte um so ausdrücklicher Jakob Grimm. Er sieht in den fremden Ausdrücken eine schmähliche Fessel, mit der pedantische Barbarei unsere Sprache schändete. Dann, hofft er, werden sie wie Flocken zerstieben, wenn Deutschland, sich selbst erkennend, stolz alles grossen Heils bewusst sein wird, das ihm aus seiner Sprache hervorgeht. In diesen Worten ist eigentlich der Kernpunkt aller nationalen Schulerziehung getroffen, und gleichzeitig ausgesprochen, welch wichtige vaterländische Aufgabe der höheren Schule in der Erziehung zu reinem Deutsch obliegt.

Schillers und Goethes Stellung in der Schule erfordert keine weitere Erörterung. Der grosse Lebenskünstler und Herzenskünder ist heute Gegenstand eines weitgehenden Kultus, dem man gelegentlich fast ein Halt zurufen möchte, nämlich dann, wenn der als historische Persönlichkeit sicherlich grösste Deutsche schlechterdings als das vollendete Urbild des Menschen, zumal des modernen Deutschen gelten soll; hierzu fehlen Goethen doch wohl wesentliche Züge, die wir in anderen Helden unseres Volkes, in Luther, Schiller, Bismarck vorgezeichnet finden.

Das Schiller-Gedächtnisjahr hat bewiesen, dass auch der grosse Lebenskämpfer und Idealist in den Herzen der Deutschen noch lebt; grade er mag seinem Volke in den harten Kämpfen, die ihm die Zukunft schwerlich ersparen wird, vielleicht nicht weniger sein als den Freiheitskämpfern, die ihn vor hundert Jahren im Tornister ins Feld mitführten.

Da von Goethe die Rede war, darf vielleicht an dieser Stelle eine Verwahrung eingelegt werden gegen einen pedantischen Standpunkt, der Dramen wie „Faust" und „Sappho" wegen des „erotischen" Inhalts von der Betrachtung ausschliessen will. Ohne auf die vielbesprochene Frage der Aufklärung unserer Jugend weiter einzugehen, glauben wir, dass die beliebte Politik des Vogels Strauss hier nichts hilft, sondern nur schadet, aus dem

Digitized by Google

einfachen Grunde, weil die Jugend den Kopf nicht mit in den Sand steckt. Es kommt aber gerade darauf an, das Problem des Verhältnisses der Geschlechter, dessen Bedeutung der lesenden und nachdenkenden Jugend allenthalben entgegentritt, jedes gefährlichen Reizes des Geheimnisvollen zu entkleiden. Auf die unbefangene Ruhe der Selbstverständlichkeit kommt es dabei entscheidend an. Solche Dramen wie die genannten und wie Hebbels „Maria Magdalena", Grillparzers „Jüdin von Toledo" gehören erst recht in die Schule, sie bedürfen nur einer verständnisvollen, zugleich zarten und sicheren Behandlung. Den jungen Leuten, denen sie dann noch ungesunden Kitzel erregen können, ist überhaupt nicht zu helfen.

Die Romantik und ihre eigenartige, mannigfach schillernde Weltanschauung bedarf schon wegen ihrer fortdauernden tiefen Wirkung einer etwas ausreichenderen Klarstellung, als es die preussischen Lehrpläne mit dem empfohlenen Ausblick im Anschluss an Kleists „Prinzen von Homburg" empfehlen. Zudem ist Kleist trotz einiger romantischer Züge im Grund seines Wesens nichts weniger als ein Romantiker. Der deutsche Unterricht, der auch in diesem Punkte mit dem geschichtlichen Hand in Hand gehen wird, hat aber bequeme Anhaltspunkte genug, um das, was ein Gebildeter von der Romantik wissen sollte, empirisch herauszuarbeiten. Die Ausgangspunkte liefern Herder, der junge Goethe, Schiller, Kleist, Uhland. Bei diesen letzteren ergibt sich zwanglos die Tatsache, dass die eigentlich poetischen Talente der Romantik in der Peripherie liegen. In Eichendorffs „Taugenichts" bietet sich das typische Beispiel einer im Menschlichen wie Poetischen rein romantischen Dichtung, die zu künstlerischer Vollendung gelangt ist. Mörike zeigt dann in ebenso typischen Zügen den Uebergang von der Romantik zum Realismus. In der genialen Mischung dieser beiden Elemente beruht die eigentliche Grösse der modernen deutschen Kunst. An dieser Stelle sei auch auf das Volkslied und auf die weittragende Bedeutung der Lektüre Shakespeares, als eines der grossen Angelpunkte unserer geistigen Entwicklung ausdrücklich hingewiesen.

Noch ein anderer Punkt bleibt unserer Betrachtung übrig, den ein nach nationaler Vertiefung strebender Unterricht im Deutschen nicht ausser acht setzen dürfte: das ist die Pflege der

Digitized by Google

Mundarten. Zunächst hat die heimische Mundart ein zweifelloses Recht darauf, in der hochdeutschen Schule nicht vergessen zu werden. Sprudelt doch in ihr die natürliche Quelle alles ursprünglichen Sprachbewusstseins. Schon von der untersten Stufe ab lässt sie sich mit der sinnlichen Kraft und Fülle ihrer Ausdrücke und Wendungen öfters heranziehen. Das bringt zugleich Fröhlichkeit in die Schulstube, deren wir dort gar nicht genug bekommen können. Wenn der Unterricht mit der Betrachtung der Sprachentwicklung zu einer lautgesetzlichen Gruppierung der Mundarten gelangt, wird man mit Vorteil auf die einheimische Sprechweise zurückgreifen können. Hierneben verlohnt sich ausserordentlich — zumal da, wo der Jugend das natürliche Bewusstsein einer Mundart mehr oder weniger abgeht — eine, wenn auch knappe Einführung in die mundartliche Literatur. Als Gegenpole stehen hier zur Verfügung die Niederdeutschen Groth und Reuter, der Alemanne Hebel und Oberdeutsche des bayerisch-österreichischen Sprachzweiges wie Anzengruber und Rosegger, die sämtlich auch literarisch ein selbstständiges Interesse beanspruchen dürfen. Doch auch die dazwischen liegenden mitteldeutschen Mundarten bieten manches, das poetisch bestehen kann, von dem Schlesier Holtei bis zu dem Frankfurter Stolze. Gute Volkslieder sind in reicher Fülle aus allen Teilen des Sprachgebietes vorhanden. Die auf diesen Gegenstand verwendete Mühe ergibt auch den Vorteil, dass weit verbreitete Irrtümer und Vorurteile — so das von der Hässlichkeit der Mundarten — beseitigt werden, manche Brücke für das Gemüt vom Fels zum Meer geschlagen wird. Die Rührigkeit des deutschen Buchgewerbes ermöglicht es heute schon, allen den Wünschen und Forderungen, die sich auf die moderne mundartliche wie hochdeutsche Literatur beziehen, in ausreichendem Masse gerecht zu werden. Zur Ergänzung mag eine umsichtig zusammengestellte Schülerbibliothek dienen.

Eine Betrachtung der Aufgaben und Ziele, die sich unter dem Gesichtspunkte nationaler Erziehung dem deutschen Unterricht stellen, würde unvollständig sein ohne einen Hinweis auf dasjenige Gebiet der Geistesbildung, an dem zwar auch die fremden Sprachen mit mannigfacher Lektüre zum Teil recht bedeutsam teilnehmen, das jedoch im besonderen Sache des deutschen Unterrichts sein muss, die erste Anleitung zu philo-

Digitized by Google

sophischem Denken, vermittelt durch Grundzüge der Psychologie und Logik. Da dieser Gegenstand in unserem Buche eine besondere Behandlung findet, sollen hier nur einige Gesichtspunkte berührt werden, aus denen sich der enge Zusammenhang ergibt, in dem er mit dem deutschen Unterricht steht. Psychologische Grundbegriffe wie Empfindung, Gefühl, Wahrnehmung, Erinnerung, Interesse, Stimmung, Gesinnung, Temperament, Charakter sind als Grundlagen aller ästhetisch-ethischen Betrachtung geradezu unentbehrlich. Die Lektüre auf der Oberstufe ist eigentlich nicht viel anderes als angewandte Psychologie, wie sie zugleich angewandte Aesthetik und Ethik ist. Denn auf den Zusammenhang von Worten, Handlungen, Charakteren, von Freiheit und Notwendigkeit, wie auch auf die Mittel der Darstellung kommt es dabei an. Die Bedeutung logischer Grundbegriffe bedarf keiner besonderen Unterstreichung. Inwiefern die Sprache, die nichts weniger als logisch ist. doch mit den Mitteln der Logik betrachtet und erlernt wird, soll der Jugend klar werden. Ein gewisses Mass von theoretischer Logik ist bei der Aufsatzlehre kaum zu entbehren. Auf die Methode dieser Unterweisungen einzugehen, liegt nicht im Zweck unserer Betrachtungen. Nur so viel darf bemerkt werden, dass eine Sammlung von ausgewählten Proben wissenschaftlicher Prosa, die auf der Oberstufe des deutschen Unterrichts nicht fehlen dürfte, auch nach dieser Richtung mit Nutzen zu verwerten ist.

5 Die Deckungsfrage

Es war die Aufgabe dieser Ausführungen, die Stellung des deutschen Unterrichts auf der höheren Knabenschule unter dem Gesichtswinkel nationaler Erziehung zu erörtern. Natürlich gestattete der enge Rahmen einer solchen Studie nur eine knappe Auseinandersetzung der leitenden Gesichtspunkte, die gegenüber dem gegenwärtigen Zustande in Betracht kommen. Hieraus ergab sich die vorwiegend kritische Färbung der Betrachtung, und es war nicht zu vermeiden, dass das Ganze eine Spitze gegen das Gymnasium erhielt, nicht aus irgendwelcher Unterschätzung der humanistischen Bildung, sondern lediglich unter dem Zwang der alten Wahrheit, dass das Bessere

Digitized by Google

der Feind des Guten ist. Für das Bessere, weil unter allen Umständen Notwendigere, halten wir die nationale Grundlage jeder höheren Schulbildung, die nur ein aus klarer Erkenntnis unserer heutigen nationalen Kultur heraus gestalteter deutscher Unterricht abgeben kann. Vor diesem obersten Gesichtspunkte müssen alle anderen Wünsche zurücktreten. Die zur Ausführung dieses Gedankens nötige Zeit und Kraft muss im Gefüge unserer höheren Schulen, vorab unserer Gymnasien gefunden werden. Es unterliegt kaum einem Zweifel, dass dies im Gymnasium nur auf Kosten des humanistischen Unterrichts geschehen kann. Das wissen die Freunde der humanistischen Bildung recht wohl, und es kann als ein offenes Geheimnis gelten, dass in dieser Erkenntnis, die allerdings mit einer anderen Einschätzung der humanistischen und nationalen Bildungselemente Hand in Hand geht, ihre Abneigung gegen die stärkere Hervorhebung des deutschen Unterrichts den eigentlichen Grund findet. Ihr Sorgenkind ist der griechische Unterricht, dem allerdings jede weitere Einschränkung den Garaus machen müsste. Im Hellenentum aber ruht gerade der unvergängliche Kulturwert der Antike. Mit dem Griechischen steht und fällt das Gymnasium, dessen unsere Geistesbildung denn doch wohl noch auf absehbare Zeiten hin bedarf. Es ist hier nicht der Ort, zu fragen, ob der heutige griechische Unterricht seine wichtige Aufgabe durchaus erfüllt; es handelt sich bloss darum, festzustellen, dass er nicht verkürzt werden kann und darf, wenn man überhaupt ein Gymnasium haben will. Anders dagegen steht es mit dem Lateinischen. Ursprünglich war das Gymnasium die Lateinschule. Mit Recht! Denn man kannte die Antike lediglich in der Form, in der sie von der römischen Kultur überliefert wird. Je mehr die Altertumsforschung durch diese Schicht hindurch zu den wahren Quellen, zum Griechentum vordrang, desto mehr musste die abgeleitete hellenistische Bildung der Römer für uns an Wert verlieren. So stehen wir heute zu diesen Dingen ganz anders als die Zeit eines Winckelmann und Goethe. Mit dieser fortschreitenden Erkenntnis hat nun das Gymnasium nicht Schritt gehalten. Zwar hat es folgerichtig längst das Griechische neben das Lateinische gestellt, aber das letztere und seine Epigonenliteratur steht noch immer mit einer erdrückend grossen Stundenzahl im Mittelpunkt des gymnasialen Lehrplanes. Auch Karl

Digitized by Google

Reinhardt, der geistvolle Schöpfer des Reformgymnasiums, hat vor dieser beherrschenden Stellung des Lateinischen Halt gemacht, obwohl er dadurch eine Unstimmigkeit in seinen glücklichen Gedanken des Nacheinander der fremden Sprachen an Stelle des Nebeneinander brachte. Wir schlagen vor, diesen nunmehr folgerichtig durchzuführen und die lateinische Lektüre auf dasjenige Mass einzuschränken, das sie nach ihrem inneren Wert heute überhaupt noch beanspruchen kann, und das anderseits zur formalen Unterstützung des Betriebs der lateinischen Sprache erforderlich und ausreichend erscheinen mag. Denn für gewisse Gebiete unserer gelehrten Bildung ist sie ja nun einmal unentbehrlich. Eine Verminderung des Umfangs der lateinischen Grammatik, die unter anderen neuerdings F. Fauth am Schluss einer lichtvollen Studie über den fremdsprachlichen Unterricht (in der Sammlung von Th. Ziegler und Th. Ziehen) wieder empfohlen hat, wird auch in diesen engeren Grenzen einen fruchtbaren Betrieb des Lateinunterrichts möglich machen. Die gewonnene Zeit genügt alsdann, um die hier erörterte Verstärkung und Neugestaltung des deutschen Unterrichts durchzuführen, wozu auf der Unter- und Mittelstufe fünf oder vier, auf der Oberstufe, einschliesslich der philosophischen Propädeutik, fünf Wochenstunden erforderlich sein dürften, und diese Verschiebung des Schwerpunktes könnte dem humanistischen wie dem Reformgymnasium auch nach anderer Richtung hin nur zum Segen gereichen.

Digitized by Google

bildeten beherrschten, wo die Ueberzeugung, dass in den Werken unsrer klassischen Literatur sich Griechentum und Deutschtum aufs innigste verschmolzen hatten, zum inneren Besitz der wahrhaft gebildeten Gesellschaft geworden war. Vorbei war die Zeit, wo die trüben öffentlichen Zustände in Deutschland nach dem Wiener Kongress, wo die Verfehmung des Geistes der Befreiungskriege alle suchenden Seelen in die Welt der Alten flüchten liess, um sich an ihrem Gemeinsinn, an ihrer Freiheitsliebe, an ihrem Heldenmut, an der bürgerlichen Selbstverwaltung in ihren Gemeinwesen zu erheben. Damals war die Antike wirklich eine belebende Kraft der Kultur, sie hatte eine unmittelbar sittliche Bedeutung für die Erziehung der Jugend und des Volkes, sie war ein Jungbrunnen, in welchem die sittlichen Lebenselemente ein stählendes Bad nehmen konnten. Aus diesem Geschlecht, das gleichsam an der Brust der Antike gelegen hatte, wuchsen dann die Männer hervor, die auf dem Gebiet der Geisteswissenschaften, besonders in der Erforschung der Natur und der Geschichte, eine neue Zeit herbeiführten, die Männer, die in dem tollen Jahre 1848 und den folgenden trotz aller Missgriffe im einzelnen den grossen Gedanken der nationalen Weiterentwicklung fassten und durchzusetzen suchten, die Männer, die unserm Volk durch alle Irrgänge des Verfassungsstreits und der Konfliktszeit über Düppel und Königgrätz den Weg nach Sedan und Paris wiesen. In diesem Sinne war Oskar Jäger berechtigt zu rühmen, dass die Deutschen, an der Antike gebildet, im Jahre 1870 ihr Examen gut bestanden hätten.

2 Veränderung der Stellung des Gymnasiums durch das Aufkommen neuzeitlicher Bildungserfordernisse

Die grosse Umgestaltung, die unser ganzes öffentliches Leben durch die Gründung des Deutschen Reiches erfuhr, erstreckte ihre Wirkungen notwendig auch auf das Gebiet des höheren Schulwesens. Immer brennender wurde die Frage, in welches Verhältnis die neuzeitlichen Bildungserfordernisse zu dem überlieferten Grundstock der Schulfächer zu treten hätten. Bekanntlich verzichtete man damals darauf, eine einheitliche Schul-

Digitized by Google

form für alle Knaben zu schaffen, die sich eine höhere Allgemeinbildung erwerben wollten, und zog es vor, die bestehenden Schularten durch möglichste Befriedigung aller von „Humanisten" und „Realisten" erhobenen Forderungen so einzurichten, dass sie im Verein miteinander den Bildungsansprüchen aller höheren Gesellschaftsschichten zu genügen vermochten. Für das Gymnasium ging das nicht ohne Opfer, die im grossen Ganzen gerade den Schwerpunkt des gymnasialen Unterrichtes, die beiden alten Sprachen, betrafen. Um nun trotz der Verminderung der altsprachlichen Stunden eine fruchtbare Lektüre der Klassiker zu ermöglichen, wurde Sicherheit in der Grammatik und der Besitz eines ausreichenden Wortschatzes zur unerlässlichen Vorbedingung der Lektüre gemacht, kurz als Mittel zum Zweck wurde die grammatisch-stilistisch-formale Seite des Unterrichts betont: die Erklärung der Klassiker artete selbst auf den obersten Klassen oft in eine grammatische Repetition und eine Anhäufung stilistischer Bemerkungen aus, die inhaltliche Betonung der Lektüre und damit die Verwertung der Antike für Geist, Gemüt, Phantasie und Lebensanschauung wurde mehr in den Hintergrund gedrängt. So führte eine wohlüberlegte Anordnung, die gerade zum Zweck verständnisvoller Lektüre und inhaltlicher Aneignung der antiken Literatur getroffen worden war, durch die unzureichenden Mittel und auch wohl durch missverständliche und bequeme Auffassung zur Verflachung und Diskreditierung des altsprachlichen Unterrichtes. Gegen diesen mehr formalistischen Betrieb der alten Sprachen richteten sich mit Recht von vielen Seiten heftige Angriffe, die mehr Raum und selbständige Gestaltung für die sogenannten Realien forderten.

3 Irrtümliche Auffassung der Antike als Norm

Die klassischen Philologen, die das Berechtigte dieser Forderungen nicht verkennen konnten und darin einen gefährlichen Sturmlauf gegen die Hochburg ihrer Schule, die alten Sprachen, erblickten, waren nicht gewillt, eines ihrer Rechte aufzugeben, sondern vertraten in echtem Bildungshochmut, nach Paulsen dem Privileg der Philologen, die Meinung, der ungeschmälerte Besitz der alten Sprachen sei das Palladium des Gymnasiums und damit aller wahren Bildung: nur an ihnen könne man sich

Digitized by Google

zur idealen und ästhetischen Weltanschauung erheben, sich vor dem Banausentum bewahren, kurz die alten Sprachen seien eben die Norm für alle Seiten des vielgestaltigen geistigen Lebens. Wenn man aber fragte, worin denn eigentlich die normative Bedeutung der Antike für unsre Kultur bestehe, so konnte selbst ein ehrlicher Freund der beiden alten Sprachen nur antworten: in nichts. Weder kann die antike heidnische Religion unsrer christlichen als Norm und Vorbild dienen, noch können wir unsre Staaten nach dem Vorbild der athenischen Republik oder des römischen Imperium einrichten, noch kann unsre Kenntnis der Natur und der Menschen durch Tatsachen, die den Alten bekannt, uns aber unbekannt sind, bereichert werden. Dazu kam, dass die Philologie selbst, entsprechend den Fortschritten wissenschaftlicher Forschung, aus einer rein „ästhetisch-humanistischen" zu einer „historischen" Disziplin wurde und als solche „das Dogma vom klassischen Altertum selbst stürzte". Die Vorstellung, dass „die reine Idee der Menschheit in einer bestimmten Epoche der griechischen Geschichte dargestellt" gewesen sei, ist als ein Wahn nachgewiesen, und selbst ein so glühender Verfechter der Antike wie v. Wilamowitz-Möllendorff behandelt in seiner „Griechischen Literatur und Sprache" sein Gebiet nicht nach traditionellem Dogma, sondern als historische Erscheinungen, und löst den Nimbus, mit dem man die „in olympischer Höhe" schwebenden Menschen des Perikleischen Zeitalters umgab, in leere Luft auf.

4 Richtige Auffassung der Antike

a) Das Erlernen der alten Sprachen ist nützlich aus praktischen Gründen

Ganz falsch wäre es aber nun andererseits, wenn man sich auf den utilitarischen Standpunkt derjenigen stellen wollte, welche die Frage „Welchen Nutzen habe ich im Leben von den alten Sprachen?" mit einem kräftigen „gar keinen" beantworten, und deshalb Latein und Griechisch als Bildungsmittel für die Jugenderziehung verwerfen wollte. Denn erstens ist die Meinung von der Nutzlosigkeit der beiden alten Sprachen irrig. Darüber ein paar kurze Worte. Man muss die lateinische Sprache kennen, um zu einer bewussten, nicht nur

Digitized by Google

äusserlichen Aneignung der französischen und überhaupt der romanischen Sprachen vorzudringen. Sodann ist ein Jurist ohne Kenntnis mindestens der lateinischen Sprache undenkbar, da das römische Recht in der Entwicklung des modernen Rechts und beim Studium der Rechtswissenschaften noch immer eine wichtige Rolle spielt. Ferner ist die Kenntnis des Wortschatzes der beiden alten Sprachen unentbehrlich wegen der Bestandteile, die aus ihnen in alle Kultursprachen Eingang gefunden haben, unentbehrlich also für den Mediziner, Theologen und Naturwissenschaftler zur Beherrschung der wissenschaftlichen Terminologie. Endlich können Historiker, Theologen und Philologen, die aus den Quellen schöpfen wollen und müssen, der Kenntnis dieser Hilfswissenschaften nicht entraten. Diese Erwägungen liessen sich noch ausführlicher anstellen. Doch genug davon.

b) Das Erlernen der alten Sprachen ist notwendig zum Verständnis der Gegenwart

Zweitens ist es aber auch ganz falsch, das Utilitätsprinzip als ausschlaggebend in die Schule hineinzutragen, weil es darin nur eine helfende und dienende Rolle spielen kann. Für alle, die nicht begreifen können, inwiefern die Kenntnis der „toten" Sprachen zum Verständnis der Gegenwart, die weder lateinisch noch griechisch spricht, verhilft und sogar notwendig ist, darf ich mich wohl eines Bildes bedienen, das ich bei Zielinski in seinen Vorträgen „Die Antike und wir" finde. Der menschliche Körper besteht aus Fleisch, Blut, Sehnen, Knochen usw. Die Vertreter des utilitarischen Standpunktes würden sagen: also geben wir ihm eine Nahrung, die ihn erneut und seine Bestandteile ersetzt, also Fleisch, Blut, Sehnen, Knochen usw. Nun weiss aber jedes Kind, dass von Fleischkost ausschliesslich nur die rohesten Wilden leben, die sich infolgedessen an Zahl verringern und geographisch zurückgedrängt werden, während die Kulturvölker zum grössten Teil aus solchen Stoffen ihre Nahrung zusammensetzen, die der Körper nicht braucht, sondern die er, als vollständig überflüssig, wieder ausscheidet, nämlich hauptsächlich aus Pflanzenkost und vor allem aus Brot. Denn dieses enthält alle oder fast alle Stoffe, deren der Körper zu seiner Erneuerung bedarf. Also wie eine aus Fleisch und vor-

Digitized by Google

nehmlich Pflanzen gemischte Kost den Körper nährt und gesund erhält, so muss auch der Schüler, der als Mann das moderne Leben verstehen und bemeistern will, eine gemischte geistige Kost erhalten, und das Brot in dieser Mischung, das Ferment der geistigen Ernährung, müssen für unsre höheren Schulen die fremden Sprachen, insbesondere die alten sein.

c) Die Antike wird richtig als „Same" aufgefasst

Nachdem wir nunmehr den Nutzen, die Notwendigkeit und sogar die Unentbehrlichkeit der alten Sprachen nachgewiesen haben, erhebt sich die Frage, welche Rolle diese denn nun in der Schule spielen sollen, wenn sie nicht als Norm hingestellt werden dürfen. Die Antwort darauf kann mit Wilamowitz, Cauer, Zielinski u. a. nur lauten: „Nicht Norm, sondern Same". Beide Gesichtspunkte sind schon mehrfach in der Geschichte der Weltliteratur massgebend gewesen: es hat Perioden gegeben, da die Antike als Norm für die Gegenwart galt; es hat auch andere gegeben, da sie tatsächlich der Same war. Und das waren die wirklich schöpferischen Perioden der Weltliteratur. Gewisse Anzeichen deuten darauf hin, dass wir uns einer Zeit entgegenbewegen, die für die Auffassung der Antike als Same gewisse Bedingungen erfüllt und ein besonderes Verständnis zeigt. Ganz besonders erfreulich ist es, dass dieses volle Verständnis für die höhere Aufgabe der Antike gerade in den für unsre Schulen massgebenden Kreisen vorhanden ist. Die Geschichte des menschlichen Geistes lehrt eben, dass „die Neuzeit in tausend Fäden mit dem griechischen Altertum zusammenhängt", dass „eine mehr als tausendjährige Periode der Weltliteratur nicht nur die Grundlage, sondern sozusagen ein Typus der unseren ist", dass „jeder von uns Europäern zwei Vaterländer besitzt, das eine das Land, nach welchem wir uns nennen, das andere die Antike", dass „das deutsche Volk insbesondere zu verschiedenen Malen die stärksten Impulse von der griechisch-römischen Kultur erhalten hat und nach seiner Natur am fähigsten gewesen ist, den Geist des Griechentums mit seinen tiefsten und eigensten Instinkten zu einer Einheit zu verschmelzen".

Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, erwächst den alten Sprachen auf den höheren Schulen eine neue, herrliche Auf-

Digitized by Google

gabe, nämlich das geistige Band zu bilden, das alle Einzelfächer unter einem höheren Gesichtspunkt zusammenfasst, und gewissermassen den Boden darzustellen, aus dem der Baum wissenschaftlicher Erkenntnis seine Kraft zieht. Und trotz aller Beschneidung in der Stundenzahl der alten Sprachen, trotz des sieghaften Vordringens der exakten Wissenschaften ist den Gymnasien durch weise Beschränkung der geforderten Ziele die Möglichkeit gegeben, diese Aufgabe auch bei gutem Willen und entsprechender Schulung der Lehrer zu erfüllen. Das neue Ideal der Jugenderziehung muss auf der Durchdringung von humanistischer und realistischer Bildung auf dem Boden der Gegenwart erwachsen und muss bestehen in dem „Bund des geisterfüllten Realismus und des Idealismus der schaffenden Tat".

II Die Bedeutung des altsprachlichen Unterrichts für die Entwicklung nationalen Empfindens

1 Die heute bestehende Gefahr der Abkehr vom engeren Vaterland

Diese Verbindung und Versöhnung der idealen und realen Faktoren in der modernen Jugendbildung und die stete Beziehung auf das uns umflutende Leben unterscheidet die Ziele der heutigen Schulen wesentlich von dem Ideal gegenwartsflüchtiger Beschaulichkeit, das zur Zeit des Neuhumanismus vor hundert Jahren den Gründern des neuen Gymnasiums vorschwebte. Aber dieselbe Gefahr, die damals eine Entwicklung nach der nationalen Seite vereitelte, nämlich die Abkehr vom eignen Vaterland durch die Versenkung in die Antike, die in himmlischem Glanz erstrahlte, taucht auch heute wieder auf, freilich in einem ganz anderen Gewande.

Die Vorstellungswelt unsrer Jugend hat in den letzten Jahrzehnten sich in hohem Grade geändert. Die Weltrolle, zu der das Deutsche Reich durch seine starke und immer stärker werdende Volkszahl, durch seine sieghafte Industrie und seinen erdumspannenden überseeischen Handel unter Führung eines weit blickenden, ganz modern denkenden Kaisers unwiderstehlich gedrängt wurde, hat uns mit allen Ländern der Erde in freundliche oder feindliche Beziehungen gebracht. Die Ver-

Digitized by Google

vollkommnung der Verkehrs- und Verständigungsmittel, für welche die Begriffe Raum und Zeit viel weniger bedeuten als früher, hat es ermöglicht, dass heute der Gedankenaustausch innerhalb der Nation und darüber hinaus mit grösster Lebhaftigkeit erfolgt, dass die Beteiligung des Einzelnen an dem Geistesleben der Gesamtheit ungemein rege ist. Von allen diesen Fragen, die durch Zeitungen, Zeitschriften, Romane, bildliche Darstellungen in kürzester Frist in den innersten Kreis der Familien hineingetragen werden, wird unsre Jugend auf das heftigste bewegt und beunruhigt. Es würde zu weit führen, dies hier ausführlich zu entwickeln. Soviel ist sicher, dass unsre Schüler bei der bunten Mannigfaltigkeit der tausendfach sich kreuzenden und bekämpfenden Tagesinteressen in einem Punkte einig sind: in der Neigung für das Moderne. Dieser Trieb löst in unsrer Jugend den Drang in die Ferne, ein sehr lebhaftes Interesse für fremde Länder und deren Zustände, einen gewissen kosmopolitischen Zug aus, der in Verbindung mit der Begeisterung für alles Sportliche in weitestem Umfang geeignet ist, den deutschen Volkscharakter zu verwischen und unsrem Volke allmählich, aber sicher fremde Bildungselemente, guter und schlechter Art, zuzuführen. Wer unser Volk kennt, weiss, dass es von jeher wahllos alles Fremde bewunderte und annahm, und wer es liebt, wird darum diese neue Entwicklungsphase nicht ohne Sorge verfolgen. Gewiss ist schon manches geschehen, um dieser Gefahr einer Abkehr vom eignen Vaterland zu begegnen, auch in der Schule. Wer wollte das leugnen? Aber vielleicht könnte die Schule noch mehr tun, um in unsrer Jugend den vaterländischen Sinn zu pflegen und zu stärken, die Liebe und das Verständnis für alles wahrhaft Deutsche zu wecken und zu fördern, die Augen für unsre Fehler zu öffnen und Fingerzeige für Abstellung der Schäden zu geben.

Inwiefern die beiden alten Sprachen für diesen hohen nationalen Zweck nutzbar gemacht werden könnten, möchten die folgenden Ausführungen in allgemeinen Zügen dartun.

2 Die Grundbedingung zur Erzielung nationaler Wirkungen

Einleitend möge bemerkt werden, unter welchen Umständen allein eine dahin gehende Wirkung erzielt werden kann.

Digitized by Google

Die erste Bedingung ist die Persönlichkeit des Lehrers. An ihn müssen die Schüler unbedingt glauben, ihm rückhaltslos vertrauen, ihn des Scheines und der Heuchelei für schlechterdings unfähig halten: er muss also lauter und wahr sein. Natürlich muss er auch von dem, was er seinen Schülern ans Herz legt, innerlich überzeugt sein. Sonst ist er ein Mietling und hat seinen Lohn dahin. Gottlob weiss der gesunde Instinkt unsrer Jugend das Strohfeuer grosser, tönender Worte von der ruhigen, starken Flamme innerer Herzensüberzeugung zu unterscheiden. Er muss aber auch das leben, was er lehrt: er muss ein Charakter sein. Wer seine Schüler zur Heimatsliebe, zum selbstlosen Kampf für alle Güter des Vaterlandes aufruft, muss selbst in Gedanken, Worten und Werken beweisen, dass er ein Deutscher ist. Sonst wird das Wort des grossen Kurfürsten: „Gedenk', dass du ein Deutscher bist!" in seinem Mund eine Redensart. Verba docent, exempla trahunt.

Und zum zweiten: um keinen Preis Züchtung des patriotischen Geistes! Was wir anstreben, ist ein zart Pflänzchen, das von weisen, behutsamen Händen gepflanzt und gepflegt sein will. Ganz zwanglos, gleichsam eine reife Frucht, muss diese vaterländische Wirkung vom Unterricht abfallen, sonst merkt der Schüler die Absicht, und die unbefangene Stimmung ist hin.

Damit rechtfertigt es sich ja wohl auch, wenn die folgenden Ausführungen mehr Anregungen als positive Vorschläge geben können.

3 Die Bildungselemente in den alten Sprachen für nationale Erziehung

a) Die „formale" Seite des Unterrichts

α) Vorzug der Reformschulen

Nach diesen einleitenden Bemerkungen erhebt sich zuerst die Frage, ob die formale Seite des Unterrichtes, also die sprachlich-logische Schulung, zur Stärkung des Deutschtums beizutragen vermag. Niemand wird von dem Lehrer, der in den unteren und zum Teil in den mittleren Klassen der alten Schulen mit saurem Schweiss die Elemente der beiden Sprachen seinen

Digitized by Google

Schülern sozusagen einpaukt, eine in diesem Sinne erziehliche Wirkung verlangen. Im Gegenteil, man wird ihm danken müssen, wenn er eine ungünstige Beeinflussung des deutschen Ausdrucks durch die fremdartigen Verhältnisse bei den alten Sprachen zu bekämpfen Lust und Kraft hat. Wie in vielen anderen Beziehungen, sind auch hier die sogenannten Reformschulen besser daran, insofern sie solche Schüler voraussetzen, deren Bildungselemente in den drei unteren Klassen das Nächstliegende, das Heimatliche, das Nationale gewesen sind, besser auch insofern, als das Lateinische für diese erst mit dem 13., das Griechische gar erst mit dem 15. Lebensjahr beginnt. Erstens bringen also diese Schüler eine bessere Ausbildung in der Muttersprache, eine grössere Kenntnis der für sie fasslichen Literatur, ein weitergehendes Verständnis für alles Heimatliche mit, zweitens aber dringen sie viel schneller vom Elementaren zur Lektüre vor, und der Lehrer ist berechtigt, schon von Anfang an für die Uebersetzung in die Muttersprache ein richtiges und gutes Deutsch zu verlangen.

β) Erzielung einer wirklich guten Uebersetzung

Er wird den steinigen und staubigen Umweg über das sogenannte Latein-Deutsch nur eine ganz kurze Strecke, oft gar nicht zu gehen brauchen und seine Schüler gleich in den schönen, grünen Wald der deutschen Sprache führen können. Er wird ferner nicht eher ruhen, als bis er für den fremden Ausdruck denjenigen deutschen gefunden hat, der den gewünschten Begriff ganz oder wenigstens annähernd deckt; er wird die langen Perioden des Demosthenes und Cicero zerschlagen und dem unübersehbaren Gehäufe von Haupt- und Nebensätzen ersten, zweiten und dritten Grades kurze, schlichte, in sich zusammenhängende Sätze gegenüberstellen: er wird selbst Taciteischen und Thucydideischen Wort- und Satzproblemen gerecht zu werden suchen und dadurch in seinen Schülern Respekt vor der Muttersprache zu erwecken wissen. Vielleicht fällt dann hier und da aus der Uebersetzung ein bezeichnendes Licht auf deutsche Art und Sitte. Erhebt sich nicht vor uns das Bild eines starken, zärtlichen, den eigenen Kummer vergessenden, sein Weib durch Scherzworte tröstenden deutschen Mannes, wenn wir Hektors Anrede an Andromache „δαιμονίη“

mit „du Närrchen" übersetzen? Umweht uns da nicht ein Hauch aus der Jugendzeit und eine warme Erinnerung an den eignen, treuen, sorgenden Vater? Ist es nicht gemütvoller, von dem „innigen, festen" Band der Ehe zu sprechen als von dem „maximum" vinculum des Tacitus? Am besten findet man wohl Gelegenheit, auf die Schönheit, Anschaulichkeit und Kraft des deutschen Ausdrucks, aber auch auf deutsche Innigkeit, auf den gesunden, niemals rohen deutschen Humor bei der Uebersetzung von Sprichwörtern hinzuweisen. Denn in diesen kurzen Sentenzen offenbart sich die Volksseele am schlagendsten. Einige Proben mögen genügen, um zu entscheiden, welcher Sprache der Vorzug gebührt:

Conscia mens recti famae mendacia ridet — Ein gut Gewissen ist ein sanftes Ruhekissen.

Fortuna, quod dedit, eripit — Wie gewonnen, so zerronnen.

Incidit in Scyllam, qui vult vitare Charybdim — Aus dem Regen in die Traufe.

Dum spiro, spero — Hoffnung lässt nicht zuschanden werden. Und unzählige andere.

γ) Der Wert guter Uebersetzungen

Auch die oft mit Recht gescholtenen Uebersetzungen können nach dieser Seite gute Dienste leisten. Ich verkenne sicher nicht, dass vom philologischen Standpunkt aus die meisten Uebersetzungen ein vergebliches Bemühen, ein trauriger Notbehelf sind. Aber wenn man bedenkt, wie wenig von dem Kanon der klassischen Sprachen in der Schule selbst gelesen wird, wie langsam die Schüler, nur oft „holpernd und stolpernd" vorwärts kommen, wie sich immer wieder Grammatik und Lexikon zwischen sie und den Schriftsteller drängen, was für ein Undeutsch dann oft noch zutage gefördert wird, so wird man mir zugeben, dass für die deutsche Sprache, für wirkliche Aneignung eines guten deutschen Ausdrucks, für Entwicklung des Geschmackes wenig herauskommt.*) Dafür ist doch eine wirk-

*) Dass noch heute, nachdem die Methode so wesentlich verbessert worden ist, auch von Lehrern gegen die deutsche Sprache arg gesündigt wird, ist eine traurige Tatsache. Man darf aber nicht daran zweifeln, da Zeitungen gelegentlich ioci causa den Entwurf von Arbeiten veröffentlichen, die unsere armen Jungen ins Lateinische übersetzen müssen.

Digitized by Google

lich gute deutsche Uebersetzung ein Ersatz, und zwar kein schlechter.*) Zur Regel müsste es gemacht werden, was ja von guten Lehrern schon stets geübt worden ist, dass jedes in der Schule übersetzte Stück vom Lehrer in mustergültigem Deutsch, in fliessender Sprache, noch einmal vorgetragen würde, und wo es möglich ist, sollte eine poetische Uebersetzung oder Nachdichtung des Horaz, Sophokles, Euripides den Schülern erst recht die Schönheit der deutschen Sprache vor Augen führen. Daran liessen sich wohl bei einem guten Jahrgang lehrreiche Bemerkungen knüpfen über die Art, wie der deutsche Dichter die Dichtung aufgefasst hat, ob der Ton gewahrt worden ist oder ob eine Besonderheit des deutschen Geistes in die Wiedergabe des antiken Originales hineinspielt. Und das sollte man begründen und gegebenenfalls rechtfertigen. Den besten Dienst könnten Uebersetzungen der nationalen Sache dann leisten, wenn der Gedanke zur Tat würde, dass sich allmählich ein Kanon der Weltliteratur herausbildete, den alle Schüler, die einen im Original, die andern in der Uebersetzung, inhaltlich zu bewältigen hätten. Der leitende Gesichtspunkt für diesen Kanon müsste sein, möglichst alles das zu umfassen, was für die Geschichte der deutschen Bildung von wesentlicher Bedeutung ist. Natürlich müsste der deutsche Unterricht entsprechend erweitert werden, und damit wäre ein guter Schritt weiter zur Verdeutschung der Schulen getan.

b) Die „materielle" Seite des Unterrichts

α) Vorzug der Reformschulen

Viel gewinnbringender für unsre Zwecke kann sich ja nun die „materielle" Seite des altsprachlichen Unterrichts gestalten.

Auch in dieser Beziehung bieten die Reformschulen günstigere Bedingungen als die Schulen alten Stiles. Denn da die lateinische Sprache erst mit Untertertia, die griechische gar erst mit Untersekunda einsetzt, bringen die Schüler von vornherein der fremden Sprache ein grösseres Verständnis entgegen, das

*) Lessing sagt, es sei leichter, einen Kommentar niederzuschreiben, als eine einzige Ode Pindars schön zu übersetzen.

Digitized by Google

zum Teil auf dem reiferen Alter, zum Teil auf der schon durch das Französische erzielten Schulung beruht, und gelangen schon nach nur einjähriger Beschäftigung mit einem ad hoc geschaffenen Uebungsbuch zur Schriftstellerlektüre. Weil nun den beiden alten Sprachen auf den Reformschulen ein viel grösserer Raum gewährt ist als auf den alten Schulen, andererseits aber durch eine geeignete propädeutische Vorbildung im Anfangsunterricht der Lektüre in geradezu staunenerregender Weise vorgearbeitet wird, lässt sich ohne Schwierigkeit ein viel grösserer Lesestoff bewältigen als auf den Schulen alten Stiles. Aber das ist nicht nur nach Umfang, sondern auch nach Inhalt eine grosse Mehrleistung. Denn die für die Reformschulen gültigen Grundsätze des Amos Comenius — Sachunterricht im Gegensatz zum Wortunterricht, Anschaulichkeit des Unterrichts, Konzentration und erziehende Wirkung des Unterrichts — sie ermöglichen den Reformschulen, was in den Lehrplänen verlangt wird, den Inhalt des Gelesenen in den Vordergrund zu rücken, ihn nach allen Seiten zu betrachten und zu beleuchten und so die ganze Lektüre nach der historischen, kulturellen, ästhetischen, philosophischen, warum nicht auch nationalen Seite zu erweitern und zu vertiefen.

β) Immanente Wirkung des altsprachlichen Unterrichts

Genaue Kenner des Gymnasiums bezweifeln zwar oder bestreiten gar die Notwendigkeit oder auch nur Möglichkeit besonderer Massnahmen zur Erzielung nationaler Wirkungen. So meint Oskar Jäger, das relativ Neue der heutigen Jugendbildung sei in unsern höheren Schulen die Erziehung für den Staat, die Ausrüstung für das staatliche Leben, und zu diesem Zwecke gebe es eben keine besseren Hilfsmittel als die beiden alten Sprachen. Denn das neue Ziel verlange ernste Arbeit an sprödem Stoff, Arbeit auf geschichtlichem, ort- und zeitfremdem, nicht bloss auf heimischem Boden; Arbeit schaffender, nicht bloss aufnehmender Art; und es treffe sich besonders glücklich, dass diese Arbeit sich an den Sprachen der Völker vollziehen könne, bei denen dieser Staatssinn, die Tätigkeit für die eigene Stadt, das eigene Land, den eigenen Stand am meisten entwickelt

Digitized by Google

war und die überdies auf das Geistesleben unsrer eigenen Nation unter allen Völkern mittelbar und unmittelbar den grössten Einfluss geübt hätten; also das Gymnasium erfülle dann am besten seine „nationale Mission", wenn seine Vertreter seine Eigenart in der Gründung auf Latein und Griechisch erblickten und die Schüler zu streng wissenschaftlicher Arbeit erzögen; kurz, er meint, die nationale Einwirkung sei im richtigen Betrieb der alten Sprachen immanent enthalten und brauche nicht stets über die Schwelle des Bewusstseins gehoben zu werden.

Zugegeben, dass eine grosszügige Behandlung der antiken Autoren auf der Schule unsre Jugend an sich schon befähige, als Jünglinge und Männer in dem Spiegel einer längst hinter uns liegenden, abgeschlossenen und relativ vollkommenen Kultur die eigenen sie umgebenden Verhältnisse in richtigem Bilde zu schauen und klarer zu beurteilen, zugegeben auch, dass die Quellenkenntnis des griechischen und römischen Lebens und der ganze historische Charakter der vom Gymnasium vermittelten Bildung ganz spontan eine Auffassung des Daseins und seiner Pflichten ermögliche und erleichtere, die man im Gegensatz zur Tendenz und Moral eine reale nennen kann, die sich gründet auf klaren Einblick in die Wahrheit der Dinge, dies alles zugegeben meine ich doch, dass hier und da Fingerzeige des Lehrers am Platze sind, um dem Schüler für das, was uns not tut, die Augen zu öffnen.

γ) Wahrhafte Gestaltung des Unterrichts

aa) Bekämpfung nationaler Fehler

Das Geheimnis des Erfolges hat kein Geringerer als Bismarck uns gelegentlich verraten, der bei dem Besuch preussischer Schulmänner in Friedrichsruh ausführte, er habe in seinem Quartier in Versailles bei Gelegenheit die Schulhefte der Söhne seiner Hauswirtin durchgesehen und sei ganz erstaunt gewesen über die ungeheure geschichtliche Lüge, die in allen französischen Schulen kultiviert würde, von Ludwig XIV. ab bis auf die Neuzeit. Dadurch bekomme der junge Franzose von Haus aus ein falsches Bild von der Bedeutung der eigenen Nation, von deren Berechtigung zur Macht, und trete mit einem Hochmut

Digitized by Google

in die Welt, von dem das deutsche Sprichwort sage, dass er vor dem Falle komme. Der getreue Eckart des deutschen Volkes mahnt uns also, in unsern Schulen die Wahrheit und Bescheidenheit zu pflegen; denn die Selbstüberschätzung töte den Erfolg im Keime, die Wahrheit aber befähige den Menschen, in allen Lebenslagen sich treu zu bleiben und guten Mut zu behalten. Und so hat Jäger ein Recht, zu sagen, dann werde der Unterricht am nationalsten wirken, wenn er auf allen Schulen, auf allen Klassenstufen, in allen Fächern immer wahrer gestaltet werde.

Und nur um eine weitere Ausführung dieses grossen Gesichtspunktes kann es sich hier noch handeln. Ich meine, man müsse jede wirklich passende Gelegenheit benutzen, um auf nationale Art und Unart einen Lichtstrahl fallen zu lassen, müsse an den Eigenschaften der Griechen und Römer, die zweifellos deutschen Charakterzügen entsprechen, die nationale Eigenart stärken oder auch wohl in richtige Bahnen lenken, müsse aber andererseits — und das ist viel wichtiger — das Verkehrte und Unheilvolle nationaler Fehler in dem antiken Gegenstück nachweisen und bekämpfen. Als Ergänzung der Lektüre muss die alte Geschichte, die ja in jener aus der Quelle geschöpft wird, in weitestem Umfang herangezogen werden, wohlverstanden aber auch in der richtigen Auffassung und Anwendung. Hier gilt's, mit manchem lieben Vorurteil gründlich zu brechen. Denn man muss Goethe recht geben, der einmal geäussert hat, die griechische Geschichte biete „wenig Erfreuliches", und man kann es nicht durchweg bestreiten, wenn Chamberlain die traditionelle griechische Geschichte in manchen Stücken eine ungeheure Mystifikation nennt. Und sicher ist es eine Zumutung unsrer Philologen, von ihren Schülern zu verlangen, dass sie sich für diese grausamen, kurzsichtigen, von Selbstliebe geblendeten, auf Sklavenwirtschaft und Müssiggängerei beruhenden Demokratien begeistern, oder zu lehren, dass wir den Begriff der Freiheit und der „σωφροσύνη" von den Griechen geerbt haben sollen. Ein verständiger Lehrer wird seinen Schülern nicht vorenthalten, dass es doch etwas Bedenkliches für die Griechen hat, wenn ein Mann wie Aristides nur deshalb der Gerechte genannt wurde, weil er die heute unumgänglich notwendigen Beamteneigenschaften der Ehrlichkeit, Pflichttreue und Selbstlosigkeit gehabt hat; er wird ihnen auch nicht vorenthalten, dass Epaminondas doch

Digitized by Google

eigentlich, wie der einzige Feldherr grossen Stiles, so auch beinahe der einzige Charakter unter diesen Graeculi gewesen ist. Und das war ein verachteter Bööter!! Aber eine Verhimmelung des Griechentums ist auch gar nicht für unsre Zwecke nötig. Man sage, was die Wahrheit ist, dass Themistokles, „die listige griechische Schlange", ein Realpolitiker im grössten Stil gewesen ist, der seinem Volk mit unerlaubten Mitteln eine Flotte und die langen Mauern verschafft, der die lieben Vettern, die Spartaner, belogen und betrogen hat, nur um seine Vaterstadt für die Tage der Not zu schützen; dass Perikles sich nicht scheute, aus dem gemeinsamen Staatsschatz die eigene Vaterstadt zu bereichern und zu verschönern; dass Demosthenes, dieser Fichte des Altertums, die höchsten sittlichen Kräfte seines Volkes zum Vernichtungskampf gegen den Unterdrücker der Freiheit aufrief. Weder wird dort der furchtbare Realismus der Tat, noch hier der hinreissende Idealismus der Gesinnung seine Wirkung auf unsre Jugend, die flottenschwärmende, modern gerichtete, verfehlen, wird sie vielleicht auch ahnen lassen, dass Gefühlsseligkeit in der Politik wenig taugt und Egoismus eine gesunde Eigenschaft im Leben der Völker ist. Wenn man wahr sein will, hat man in der griechischen Geschichte eine Fülle von abschreckenden Beispielen, die man auch als solche behandeln und entsprechend benutzen muss. Und in Summa wird man doch darauf hinweisen müssen, dass bei aller Genialität auf fast allen Gebieten der Wissenschaften und Künste ein innerlich faules, undankbares, zügelloses Volk zugrunde gehen muss.

Eine viel grössere Ausbeute für die Erziehung zum nationalen Empfinden bietet die römische Geschichte. Es ist ganz einseitig und falsch, in der Geschichte dieses Volkes nur ein ewiges Aufeinander von Kriegen und Schlachten zu sehen. Die Römer waren gross als ein Volk von wunderbarer Geschlossenheit; sie waren das nüchternste Verstandesvolk, mit einem scharfen Blick für die Wirklichkeit, aus der sie klare und feste Folgerungen zogen. Ihnen lassen sich nur die Engländer, ihre gelehrigen Schüler, vergleichen. Solche Völker sind zur Weltherrschaft geboren. Wir Deutsche sollten auch mehr von ihnen lernen. Zum Beispiel folgendes. Die Einzelpersönlichkeiten wurden getragen von der ursprünglichen Kraft eines ganzen Volkes. „Wer anders sein wollte als die Genossen, hiess in Rom

Digitized by Google

ein schlechter Bürger." Darum wurde der ältere Afrikanus, der Freund griechischer Bildung, von seinen Mitbürgern unter Führung des Vollblutrömers Kato verfolgt und verunglimpft. Ganz besonders wirksam zur Bildung mannhaften Charakters sind die sogenannten Dämmerungszeiten der römischen Geschichte, die ja leider nur dem Geschichtsunterricht in der Quarta zugewiesen sind, die Heldenzeit der Republik, das Zeitalter des Manlius, der Decier, des Cincinnatus, des Kamillus, des Fabius, des Marcellus. Diese strengen, genügsamen, hochdenkenden Männer, die den Sohn hinrichten liessen, weil er ungehorsam gewesen war, die lieber über Reiche herrschen als selbst reich sein wollten, „qui omnia ad rempublicam referebant", sie müssen schon in den drei unteren Klassen den Lesestoff der lateinischen Uebungsbücher bilden und von einem frischen, warmherzigen Lehrer dem Verständnis unsrer auch so tatenfrohen und auch oft so rücksichtslosen Jugend erschlossen werden. Die Sprüche: Et pati et facere fortia Romanum est — Audendo atque agendo res Romana crevit — Non minor est virtus quam quaerere parta tueri — Dulce et decorum est pro patria mori — Vae victis — Aut fortiter mori aut liberos vivere und unzählige andere, in die dieses Heldenvolk seine politische Moral gefasst hat, sollten unsre Jungen alle auswendig lernen und in ihrem ganzen Sinne erfassen. Hingewiesen werden müsste auf das stolze Nationalgefühl, das auch unter dem Henkerbeil nicht erstarb mit seinem mehr empörten als angstvollen Ruf: „civis Romanus sum!"; hingewiesen auf die selbstbewusste, kühle, tapfere, würdige Art, mit der kecke Zumutungen auch starker Gegner abgewiesen wurden; hingewiesen auf die vornehme Auffassung, dass man sich selbst ehre, wenn man z. B. beim Anblick des höchsten Beamten, des Konsuls, vom Pferd stieg, um ihm seine Ehrfurcht zu bezeigen; hingewiesen auf die Opferfreudigkeit der reichen Klassen zur Schaffung einer Flotte. Besonders müsste betont werden, dass nicht schnöde Gewinnsucht die Römer zu Herren der Welt gemacht hat, sondern das zähe Festhalten am Besitz der Väter, das Streben, der Ahnen würdig zu sein. Im Hinblick auf Deutschlands zentrale Lage muss der Lehrer hervorheben, dass die Römer, umringt von einem konfusen Durcheinander von Völkern und Völkchen, vorwärts mussten, wenn sie nicht rückwärts wollten, dass für sie und für uns alles nur

Digitized by Google

Konsequenzen sind, dass die friedfertigsten Nationen ihren Waffenstand unaufhörlich vergrössern müssen, doch einzig im Interesse der Unabhängigkeit und Freiheit. Si vis pacem, para bellum! Moltke, der es wissen konnte, hat gesagt: „Der ewige Friede ist ein Traum, und nicht einmal ein schöner." Wie lehrreich sind auch die ersten Zusammenstösse mit den Germanen, deren barbarischer Ansturm trotz ihrer Naturkraft an der ehernen Disziplin der römischen Legionen scheitert! Wieviel Gelegenheit hat man, hinzuweisen auf die altgermanische Untugend, die invidia, die in alten und neuen Zeiten unserm Volk alle Früchte herrlicher Siege verdarb, das Bewusstsein der Kraft trübte und damit den Besitz stolzen Selbstbewusstseins und nationalen Hochgefühls vereitelte! Auch die Schattenseiten der römischen Geschichte müssen aufgedeckt werden: die Vernachlässigung des Seewesens nach den punischen Kriegen führte zu der unglaublichen Demütigung durch die Seeräuber mit allen ihren Folgen: das „latifundia rempublicam perdidere!" muss in unserm sozialen Zeitalter zur Schätzung eines gesunden, leistungsfähigen Bauernstandes anleiten. Die Römer waren nur gross, solange sie Habsucht und Eigennutz nicht kannten: das wurde anders, als der Wurm des Griechentums an den Wurzeln der römischen Eiche nagte. Wichtig ist die Lehre der alten Geschichte, dass ein Volk nur so lange gross dasteht, als es national denkt. Und wie unendlich wertvoll für unsre Tage, wo eine gesinnungslose Presse sich nicht genug tun kann in der Beschimpfung eigener, verdienter Landsleute, in würdeloser Selbstverhöhnung, ist ein Hinweis darauf, dass die Grösse Roms nicht am wenigsten beruhte auf der dankbaren Anerkennung, die das gesamte Volk jedem für die Gesamtheit geleisteten Dienst zollte! Ist nicht die Haltung des römischen Senats, der nach der vernichtenden Niederlage bei Kannä dem unterlegenen, schuldigen Konsul, noch dazu „einem Helden der Gasse", entgegengeht und ihm dankt, dass er nicht am Staate verzweifelt habe, ist sie nicht wahrhaft gross und noch heute herzerhebend und geradezu beschämend? Die Zerfahrenheit der griechischen Geschichte hat ihre Ursache in der entgegengesetzten Neigung (man denke an Miltiades, Themistokles, Thukydides, die Feldherren bei den Arginusen, Sokrates!), und Karthago ging in Flammen auf, weil es den Höhepunkt nationaler Undankbarkeit dem Hause der

Digitized by Google

Barciden gegenüber bewiesen hatte. Wenn man im Gegensatz dazu mit Recht ausführen darf, dass die Engländer und Franzosen von jener pöbelhaften Selbstbefleckung gänzlich frei sind, dass bei ihnen jeder General, jeder Staatsmann sich getragen weiss von dem starken nationalen Gefühl der Gesamtheit, da muss auch in unsern tapferen, ehrlichen Jungen der feste Wille aufkommen, auch solch eine starke, geschlossene, fest im Volk gegründete Persönlichkeit zu werden.

bb) Stärkung nationaler Tugenden

Es bleibt noch übrig, in wenigen Punkten kurz auszuführen, wie gute deutsche Art im Spiegel der Antike gestärkt werden kann. Vollständigkeit wird man auch hier nicht erwarten. Darum rede ich nicht von dem deutschen Idealismus, dem Forschergeist, dem Streben nach religiöser Befriedigung, dem Humor, der Liebe, dem Ehrgefühl. Doch liessen sich bei der Lektüre des Plato, bei der Besprechung der griechischen Aufklärung im fünften Jahrhundert, bei der Behandlung der griechischen Dramen (Antigone) Brücken hinüber und herüber schlagen.

Als ein besonderes Merkmal des deutschen Volkscharakters dürfen wir die Gemütstiefe und doch noch immer die Reinheit der Sitten, des Familienlebens, und die Treue hinstellen. Gemüt war den Römern ganz fremd. Dass infolge davon ihr Handeln oft etwas Hartes, Abstossendes hat, wird unsern Schülern leicht verständlich sein und die gemütlichen Triebe in ihnen stärken. Wichtig ist der Hinweis darauf, eine wie untergeordnete Rolle das Weib im antiken Leben spielte und welche bedenklichen sittlichen Folgen das hatte. Am stärksten würde der Gegensatz empfunden werden, wenn man bei Gelegenheit der Cäsar- und Tacitus-Lektüre auf die Stellen besonderen Wert legte, wo von dem tief sittlichen Verhältnis zwischen Mann und Frau bei den Germanen die Rede ist, von der Reinheit der Ehe, der Bestrafung des Ehebruchs und der Unsittlichkeit, dem unbefangenen Umgang der Geschlechter, dem Worthalten in allen Lebenslagen, für das der Römer Tacitus nur ein mitleidig-spöttisches „ipsi fidem vocant" hat. Die „reinen Toren", die in der Germania ihr Urbild haben und dann später im Parzival u. a., neuerdings auch im Jörn Uhl wiederkehren, dürfen unsrer

Digitized by Google

Jugend nicht ein Gegenstand des Spottes sein. Der Hang zur gemütlichen Seite kann bekanntlich auch ausarten. Dass der Deutsche zu vertrauensselig ist, beim Wein das Herz auf der Zunge trägt und bei der zweiten Flasche Neigung zum Brüderschafttrinken verrät, könnte auch an der Lektüre der Germania als zwar ganz liebenswürdig, aber zugleich als bedauerlicher Mangel an Zurückhaltung und Würde nachgewiesen werden.

δ) Eingehendere Beschäftigung mit den Germanen in den alten Autoren

Sehr nützlich zur nationalen Ausgestaltung des höheren Unterrichts würde es sein, Chrestomathien aus römischen und griechischen Schriftstellern herzustellen, wie es neuerdings für das Lateinische schon von Richard Kunze versucht worden ist, in denen die Partien abgedruckt werden, wo von den Germanen die Rede ist. Was schadet's, wenn das Latein auch nicht mehr goldene Latinität ist? Denn gibt es wohl etwas Reizvolleres für einen deutschen Jüngling, als zu verfolgen, wie die Germanen erst in Streifzügen an die Pforten des Römerstaates pochen, wie sie die Grenzen überschreiten, ins Heer eindringen, die höheren und höchsten Beamtenstellen besetzen, auf den Thron gelangen? Gibt es wohl eine nachdrücklichere Predigt, dass höchste Zivilisation, grösste Macht, gewaltiger Reichtum ohne Gottesfurcht, Zucht und Vaterlandsliebe den Verfall nicht aufhalten können? Und dann müsste gezeigt werden, wie dies jugendfrische Volk der Germanen in der Unwiderstehlichkeit seines sittlichen Kernes noch weit über die engeren Grenzen des Römerreiches sich ergoss und damals gewaltige Erdräume erfüllte, wie nie später wieder, leider um sie schnell zu verlieren, nachdem der schwüle Hauch des Südens das heldenhafte Volk entnervt hatte.

So könnte sich vielleicht unsers Kaisers Wunsch erfüllen, dass unsre Gymnasien nicht junge Griechen und Römer, sondern deutsche Jünglinge bilden, frei von Chauvinismus, aber beseelt von stolzem vaterländischen Gefühl, frei von Angriffs- und Eroberungsgelüsten, aber bei aller Friedfertigkeit stark im Bewusstsein der Kraft und jederzeit bereit, mit Gut und Blut für das Vaterland und die Brüder einzustehen, frei von Gewinnlust und Selbstsucht, aber durchdrungen von dem gesun-

den Streben, sich und dem eignen Volk zu Glück und Wohlstand zu verhelfen, frei von Zügellosigkeit in politischen Anschauungen und sittlichen Grundsätzen, aber im rechten Besitz innerer Freiheit als Bürger des Staates und als Glied der menschlichen Gesellschaft. Das wäre auch eine Schulreform!

Zum Schlusse möchte ich in Form von Leitsätzen zusammenstellen, wie der Unterricht in den alten Sprachen gewinnbringender für nationale Zwecke gestaltet werden könnte.

I. In schulpolitischer Beziehung:
   Die Zahl der Reformschulen ist zu vermehren.

II. In formaler Beziehung: Es ist notwendig,
   a) in der Uebersetzung auf einen guten, angemessenen deutschen Ausdruck zu halten;
   b) stets eine Musterübersetzung mitzuteilen;
   c) gute Uebersetzungen zur Ergänzung der Klassenlektüre heranzuziehen.

III. In materieller Beziehung:
   a) die beiden alten Sprachen müssen der Schule ihren Grundcharakter geben;
   b) die Antike darf aber nicht als Norm, sondern muss als Same aufgefasst werden;
   c) in wissenschaftlicher Beziehung muss auf die Zusammenhänge der Antike und der deutschen Kultur hingewiesen werden;
   d) in nationaler Beziehung muss der Unterricht immer wahrer gestaltet werden,
      α) damit die Schüler zu ernster, wissenschaftlicher Arbeit erzogen werden;
      β) damit sie besser für das staatliche Leben ausgerüstet werden;
      γ) damit sie es lernen, im Spiegel der Antike das Angesicht des eigenen Volkes zu beschauen;
   e) Chrestomathien aus griechischen und römischen Schriftstellern, die sich mit den Germanen beschäftigen, sollten gelesen werden;
   f) die Uebungsbücher sollten ihren Stoff aus der Heldenzeit der römischen Republik wählen.

Digitized by Google

2 Neuere Sprachen

Von Universitäts-Professor Dr. Emil Hausknecht-Lausanne
(vormals Direktor des Reform-Realgymnasiums in Kiel)

Auch Oskar Jäger erkennt in seinem am 2. Oktober 1905 im Gymnasialverein zu Hamburg gehaltenen Vortrage (siehe „Das humanistische Gymnasium", 1905, Seite 233) an, dass unser Erziehungs- und Bildungsideal gewechselt habe. Nicht mehr die Erreichung einer elegans pietas, nicht mehr die Erziehung zum galant homme oder zum καλὸς κἀγαθὸς ἀνήρ sei das Ziel der heutigen Bildung. Unser heutiges Bildungsideal sei umgestaltet worden durch das grosse Ereignis des vorigen Jahrhunderts, die Erneuerung des Deutschen Reiches. Die Aufrichtung des deutschen Nationalstaates bedeute einen so durchaus neuen Ausgangspunkt für die Entwicklung unseres Volkes, dass davon die Erziehung der Jugend der leitenden Klassen nicht unberührt bleiben könne. Durch diesen geschichtlichen Wendepunkt sei das Erziehungswerk an unseren höheren Schulen in unmittelbare Beziehung zum nationalen Staate gesetzt worden: wir erziehen für den Dienst der Menschheit im nationalen Staat; Aufgabe der höheren Schule sei es, nationalgesinnte Männer heranzubilden; die Erziehung für den Staat, die Ausrüstung für das staatliche Leben sei das besonders Eigentümliche der heutigen Jugendbildung.

Wenn man dieser Feststellung des jetzigen Bildungsideals im allgemeinen auch zustimmen kann, so erinnert die im weiteren Verlaufe seines Vortrags von Jäger entwickelte Ansicht, das heutige Gymnasium sei zur Verwirklichung dieses Bildungsideals durchaus geeignet, an den Ausspruch von Theobald Ziegler, der in seiner Einleitung zur Geschichte der Pädagogik (bei Baumeister, 1894) sagt: „Die Schule und insbesondere die höhere Schule steht regelmässig auf dem Standpunkt des eben zu Ende gehenden Zeitalters; sie lebt ganz natürlich in den Ansichten und Ideen der Väter, die ihre Gründer waren; ihre Einrichtungen und Ordnungen stellen im wesentlichen die Anschauungen der zu Grabe gehenden Generation dar."

Digitized by Google

Mit seiner Ansicht, das heutige Gymnasium vermittle eine dem Bedürfnisse des neuen Deutschlands entsprechende Allgemeinbildung, steht Oskar Jäger um ein Menschenalter hinter seiner Zeit zurück.

Die Umwälzungen, die sich seit 1871 in Deutschland vollzogen haben, sind nicht bloss politischer Art; sie betreffen nicht bloss Deutschland allein. Die Fortschritte der Technik, die Zunahme der Bevölkerung, der Uebergang vieler Staaten vom Ackerbau zur Industrie, der Ausgleich der Entfernungen durch früher ungeahnte Verkehrsmittel haben in den letzten dreissig Jahren des 19. Jahrhunderts eine völlige Umgestaltung der Lebensverhältnisse und der Lebensanschauungen herbeigeführt. Deutschland genügt sich selbst nicht mehr, es ist auf den Welthandel angewiesen; seine wirtschaftliche Existenz und sein tägliches Brot hängen ab von einer möglichst ausgedehnten Beteiligung am Weltmarkte. „Das neue Reich begegnete gleich bei seiner Entstehung einer Reihe von Schwierigkeiten und Gefahren, die sich zum Teil bis heute wesentlich gesteigert haben. Sie ergaben sich zunächst aus den Umwälzungen auf dem Gebiete des Erwerbslebens. Der durch die Arbeit der Maschinen entstandene Ueberfluss und die dadurch bedingte Entwertung der menschlichen Arbeitskräfte haben eine Neuordnung der Gesellschaft dringend gefordert; die oft auseinandergehenden Interessen der für die nationale Wohlfahrt gleich unentbehrlichen Industrie und Landwirtschaft haben eine zielbewusste Wirtschaftspolitik nötig gemacht. Infolge der überaus raschen Volksvermehrung ist die Not der Uebervölkerung vorhanden, die für sich schon innere und äussere Kolonisation zur Lebensbedingung für das Reich macht. . . . Noch wichtiger aber ist die Frage, wie wir die überschüssigen Erzeugnisse der nationalen Arbeit absetzen und wie wir die Bedürfnisse decken, die durch die nationale Arbeit nicht befriedigt werden, wie wir also unsern gewaltigen Export und Import erhalten und schützen. Genügte zum Schutze des früheren Ackerbaustaates das Auftreten des deutschen Volkes als starke Kontinentalmacht mit einem achtunggebietenden Landheer, so erfordert der Schutz der Industrie und des Handels, deren Interessen in der ganzen Welt auf dem Spiele stehen, die Erwerbung der Seegeltung durch eine starke Flotte und die Ausgestaltung des Reiches zu einer Weltmacht. . . . In

Digitized by Google

Gefahr, durch allerlei Bewegungen im Innern erstickt zu werden, muss das Reich vor allem davor auf der Hut sein, dass es von aussen her erdrückt wird durch Gegner, deren Hass es besonders durch seine Erfolge auf wirtschaftlichem Gebiete erregt hat." (O. Richter, Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. Progr. Gymn. Greiz, 1902.)

Aber nicht nur in Deutschland sind die Lebensverhältnisse und mit ihnen die Lebensauffassung in den letzten dreissig Jahren umgestaltet worden; nicht minder grosse Umwälzungen haben sich in der ausserdeutschen Welt vollzogen. Ganz ohnegleichen in der Weltgeschichte ist das Emporkommen zweier Völker, des englischen und des amerikanischen: am Anfange des 20. Jahrhunderts haben die Gesamtstaaten der anglo-sächsischen Rasse eine Ausdehnung, eine wirtschaftliche Kraft und eine ethisch und sozial wirkende Kulturstellung erreicht, wie kein Volk der Erde sie je zuvor besessen hat. Im Jahre 1600, zur Zeit der allerersten Anfänge der kolonialen Bestrebungen Englands, gab es 6 Millionen Menschen, die englisch sprachen; 1700 umfasste die englisch-sprechende Kulturwelt $8^1/_2$, 1800 bereits 40, 1900 gar 123 Millionen, während das Deutschtum zu den gleichen Jahrhundertwenden durch 10, 10, 33, 80 (das Russische durch 3, 15, 31, 85; das Französische durch 14, 20, 31, 52; das Spanische durch $8^1/_2$, $8^1/_2$, 26, 58; das Italienische durch $9^1/_2$, 11, 15, 54) Millionen vertreten wird. Staunenerregend ist die Zunahme der Bevölkerung in den amerikanischen Vereinigten Staaten, die in dreissig Jahren (von 1870 bis 1900) von 38 auf 75 Millionen gestiegen ist. Bezeichnend für die Zuversicht und das stolze Selbstgefühl, mit denen die Australier der Ausdehnung des gross-britischen Reiches entgegensehen, beachtenswert für die Stimmung und den Geist, in dem die heutige australische Jugend heranwächst, sind folgende, einem in Australien weitverbreiteten Schullesebuche (vom Jahre 1901) entnommene Stellen. In einem "The Future of Australia" betitelten Lesestücke heisst es: „Australia on this 26th of January 1888 confronts the world with a record of 100 years, with a marvellous past, a prosperous present, and a future of boundless possibilities. It may be said of her that she is only now beginning to be known and to live. In a recent article The Times remarked that it

Digitized by Google

was rapidly becoming necessary to regard Australia as the second centre of the British Empire, and undoubtedly this is the position which she is destined to take.

The British Empire consists of 8.500.000 square miles, this enormous total placing it before Russia, before the United States, before China, before any empire that exists, or that ever has existed . . . Australia presents the largest area in which the race can develop. We have the spectacle now of the world being largely governed and influenced by the British race from the two little islands in the German Ocean; but in Australia we have an island continent — little less than the whole of Europe — reserved for this active, indomitable, and ruling people . . . A steady, rapid progress appears to be assured. The idea that Australia was a desert surrounded by a fringe of habitable land has disappeared. There will probably be found no more waste land in Australia than occurs in Europe. A trans-continental railway from north to south is now in process of construction. It will be follwed in due course by a trans-continental line running from east to west, and lines will radiate in all directions . . . In the most arid and hopeless districts of Queensland, enormous underground volumes of water have been struck, and this incident shows how the terror of the drought will disappear . . . With the finest of wheat and wool, with gold and silver and corn and coal in our possession, with the dread of the lack of water rapidly disappearing, the future growth of Australia appears to be as secure as that of any country under the firmament . . . Australia is to be "a white man's country" . . . United Australia will make easy a federation of the empire. At present Imperial federation does not enter upon the stage of institutions. It is a sentiment. We keep the end in riew in order to work towards it . . . It has been calculated that, at the present rate of growth the Australian population will increase as follows: in 1901, Australian population = 5.678.000; 1921 11.499.000; 1941 25.086.000; 1961 46.000.000; 1981 93.800.000; 1988 117.000.000.

A hundred years hence we shall have changed positions, and the great mass of British people will be in the colonies rather than in the northern isles. Long before then, Imperial federation ought to have taken place, and the empire thus established will be the wonder of the world . . . separation means

Digitized by Google

a loss of ancestry, of high traditions, of noble ambition to us, while it is only by alliance with her colonies that Great Britain can hope to retain her supremacy over growing nations, such as Russia, Germany, and even the United States.

We must be one

"who speak the tongue
That Shakspere spoke — the faith and morals hold
Which Milton held. In everything we 've sprung
Of Earth's best blood; have titles manifold"."

Unverblümter noch als bei den Engländern, deren Auffassung Sir Charles Dilkes durch seinen Ausspruch "The World is rapidly becoming English" kennzeichnet, „tritt gegenwärtig bei den Amerikanern dieses Streben nach Beherrschung der Welt uns entgegen, und schon hat man bei ihnen eine rücksichtslose Expansionspolitik philosophisch zu begründen gesucht. Der Ethiker Powers hat vor kurzem in dem International Journal of Ethics nachweisen wollen, dass das Gleichgewichtssystem in der Welt auf immer dahingesunken sei, dass die Mehrzahl der ehemals bedeutenden Staaten bedeutungslos geworden sei, dass entweder Russland oder die vereinigte angelsächsische Rasse über kurz oder lang die Weltherrschaft gewinnen müssten". (O. Richter, a. a. O.)

Neben der grossen englisch-amerikanischen Kulturwelt steigt neuerdings aus den Gewässern des „Schwarzen Stromes" ein neues Kulturvolk empor, von urwüchsiger Naturkraft, mässig im Essen und fast alkoholfrei, ausgerüstet seit den Zeiten seines grossen Staatsmannes Iyeasu mit einer Erziehung zur Vaterlandsliebe, die Rom und Sparta in den Schatten zu stellen droht, in Denkkraft geschult ohne eine Spur der angeblich nur an den Sprachen Roms und Athens erlernbaren formalen Bildung: Dai-Nippon*). Auch diese jüngste Weltmacht — denn um eine

*) Die drei Kardinaltugenden des Japaners, deren Erfüllung sein Leben zu weihen er erzogen wird, sind: „devotion to duty, loyalty, and filial piety". Alle drei beziehen sich vorzugsweise auf den Vaterlandsdienst. Treue dem Landesherrn, dem Mikado, zu erweisen, dessen Dynastie göttlichen Ursprungs, ja gleichaltrig ist mit Himmel und Erde (‚coëval with Heaven and Earth'), ist des Japaners höchste und schönste Pflicht. Darauf hält auch die Familienerziehung, der durch sie gepflegte Sinn für die Familientradition. Höchster Ruhm jeder Familie ist es, unter ihren Ahnen Mitglieder zu zählen, die dem Landesherrn durch Einsetzung des eigenen Lebens

Digitized by Google

solche handelt es sich — hat bereits angefangen, nicht nur sich in der Weltpolitik fühlbar zu machen, sondern sich auch schon am Weltmarkt zu beteiligen mit Erzeugnissen, die bisher nur als in Europa herstellbar galten. Schon heute schickt Nippon regelmässig fahrende Passagierdampfer nach Antwerpen, schon heute stehen Südkalifornien und Chile in direktem japanischen Schiffsverkehr mit Yokohama, und wenn demnächst die neue mexikanische Pacificbahn fertig ist, wird das Sonnenbanner der japanischen Frachtdampfer in den mexikanischen Häfen den englischen, amerikanischen und deutschen Handelsschiffen Konkurrenz machen.

Alle diese Völker, mit denen das neue Reich sich so im hoffentlich immer nur friedlichen Wettstreit um wirtschaftliche und politische Machtstellung zusammenfindet, entbehren nicht des Idealismus (vgl. meine Abhandlung „Amerikanisches Bildungswesen", Berlin 1894, und Revue Germanique (Paris 1905), I, 285); sie besitzen eine Vaterlandsliebe und ein nationales Selbstbewusstsein, wie sie die in unseren Gymnasien ein Jahrhundert hindurch gepriesene virtus der Römer und καλοκἀγαθία der Griechen unserem Volke nicht haben einflössen können. Zwar ist ein Teil der grossmächtigen anglo-sächsischen Rasse, Altengland, ebenso wie die lateinischen Völker und wie wir Deutsche nicht unberührt geblieben von griechisch-römischem Einfluss; durch mehr als tausend Jahre ist die englische Literatur von Rom und etwa halb so lange auch von Altgriechenland befruchtet worden; im grossen und ganzen tritt aber bei diesen Völkern der antike Zug völlig zurück gegen den modernen Charakter: mit völlig modernen, durchaus noch jugendfrischen Kulturvölkern haben wir es zu tun, und wollen wir in edlem Wettstreite mit ihnen nicht unterliegen, so kann dies nur geschehen, wenn wir ihnen mit Geisteswaffen gegenübertreten, die geschmiedet sind in dem Feuer moderner Anschauungen, moderner Lebensauffassung, und geweiht durch die Pflege vaterländischen Sinnes und des nationalen Gedankens. Das neu-

Treue gehalten haben; Pflicht eines jeden ist es, den ruhmreichen Ahnen seiner Familie es nicht bloss gleich, sondern, falls die Gelegenheit sich bildet, zuvorzutun. Und welcher Ruhm für die Familie, wenn den in treuem Dienste für den Landesherrn, in treuer Pflichterfüllung für das Vaterland Gefallenen auch noch posthume Ehrungen treffen!

Digitized by Google

deutsche Bildungsideal ist eine geistige Wehrhaftmachung der Gebildeten der Nation, die ihre Nahrung, Kraft und Stütze zieht in erster Linie nicht aus der Antike, in erster Linie auch nicht aus der Naturwissenschaft, sondern aus den Geisteswissenschaften der modernen Kulturvölker (der deutschen, der englischen, der französischen Kulturwelt), die bei aller Anerkennung der allgemeinen Humanitätsidee das vaterländische Prinzip hochhält, und die frei von jedem Hange zur Fremdländerei, frei aber auch von borniertem Jingotum und Chauvinismus das Gute im Fremden erkennt, anerkennt und achtet. —

Im September 1905 fand in Mons unter den Auspizien des weitblickenden Königs der Belgier der Weltwirtschaftskongress (Congrès international d'économie mondiale) statt. Aufgabe einer seiner Sektionen (des „Enseignement") war es, über die aus der Umgestaltung der Verhältnisse der heutigen Welt sich für das Bildungswesen der europäischen Staaten ergebenden Erfordernisse zu beraten. Drei Wochen später erklärt Oskar Jäger in seinem Hamburger Vortrage, unbekümmert um das, was in der Welt vorgeht, er lehne prinzipiell auch das sogenannte Reformgymnasium ab, weil es das Französische, eine Sprache des lebendigen Marktes, zur Anfangssprache einer deutschen höheren Lehranstalt mache. Oskar Jäger irrt; gerade deshalb, weil das Französische einen Marktwert hat, weil es einen praktischen Nutzen gewährt, gebührt ihm der Vorrang vor dem Latein. Dieser praktische Nutzen nimmt seiner Wissenschaftlichkeit gar nichts. Utilitarisch und wissenschaftlich sind keine Gegensätze — so sagt Oskar Jäger selbst in dem gleichen Vortrage da, wo er von der Erdkunde spricht: „Und ich scheue . . . den Vorwurf ganz und gar nicht, dass dies einen utilitarischen Standpunkt an die erste Stelle rücken hiesse. Gewiss sind ‚wir am Gymnasium' nicht solche reine Idealisten oder Ideologen, zu welchen die Gegner uns stempeln wollen. Utilitarisch und wissenschaftlich sind ganz und gar nicht notwendige Gegensätze." — Gewiss nicht; vielmehr muss als eine Verirrung unpraktischer Schwärmer die Auffassung derjenigen Schulmeister bezeichnet werden, die einen Unterrichtsgegenstand nur nach dem Nutzen an formaler Schulung bewerten (wofern sie überhaupt hierbei ganz ehrlich sind und nicht, wie dies bei einzelnen, nach Ausweis ihres Prüfungszeugnisses zu neusprachlichem

Digitized by Google

Unterrichte befähigten, des Sprechens aber unkundigen Lehrern vorgekommen ist, unter dem Deckmantel wissenschaftlicher Wichtigtuerei den eigenen Mangel sprachlichen Könnens verschleiern und vornehm beschönigen wollen). Der praktische Wert der einzelnen Unterrichtsgegenstände ist verschieden; er tritt bei einigen mehr hervor als bei anderen; aber dadurch, dass ein Unterrichtsgegenstand unmittelbar praktischen Nutzen gewährt, dadurch, dass er einen unmittelbaren Marktwert hat, büsst er ganz und gar nichts ein von seinem wissenschaftlichen Werte, ebensowenig wie der Beruf des Oberlehrers dadurch, dass dieser nach Gehaltsaufbesserung strebt oder (den Marktnutzen seines Könnens, d. h.) sein Einkommen durch Stundengeben zu verbessern bemüht ist, an idealer Bedeutung verliert. Auch das Latein im Mittelalter verdankt seine weite Verbreitung in erster Linie nur seinem damaligem Marktwerte als universale Unterrichts- und als Verkehrssprache der Gebildeten. Noch 1609, als Thomas Sutton eine free grammar school auf dem in seinen Besitz geratenen Grundstück des ehemaligen Karthäuserklosters in London gründete, bestimmten ihn zwei Gründe: ein praktischer kaufmännischer Geschäftsgrund und ein ideales Interesse an höherer Allgemeinbildung. Latein war zu jener Zeit für England die Verkehrssprache der internationalen Korrespondenz. Die Kenntnis des Lateinischen war damals für den englischen Grosskaufmann noch nötiger als heutzutage die Kenntnis des Französischen und Deutschen. (Vgl. Beiblatt zur Anglia, September 1902, Seite 313.) Der Nützlichkeitsstandpunkt hat, wofern er nicht ausschliesslich auf rein äusserliche Beibringung von Fertigkeiten, auf ein Abrichten abzielt, nichts Unwissenschaftliches, nichts Herabsetzendes, nichts Entehrendes, nichts weniger Vornehmes. Die Einführung in das Französische vor Beginn des Lateinischen verlangen nicht bloss Nützlichkeitserwägungen, sondern auch andere Rücksichten, zum Teil pädagogischer, zum Teil sozialer Art, nicht zum mindesten auch der Umstand, dass die französische Sprache uns ein Mittel ist zur Einführung in die Geisteswelt eines der bedeutendsten Kulturvölker der Gegenwart, das Jahrhunderte hindurch die geistige Führerschaft in der modernen Welt gehabt, das Jahrhunderte hindurch die deutsche Kulturwelt, besonders das deutsche Geistesleben befruchtet hat und noch

Digitized by Google

heute beeinflusst. „Im 18. Jahrhundert sprachen Voltaire und Diderot in ihrer Muttersprache zu ganz Europa, und die Berliner Akademie redete damals wie ihr König die Sprache Voltaires." Die Abhandlungen der Berliner Akademie der Wissenschaften sind bis 1807 in französischer Sprache veröffentlicht worden, und bis 1870 war Französisch die allgemein anerkannte Diplomatensprache. Hat die französische Sprache seitdem auch in der internationalen Stellung etwas von ihrem praktischen Werte eingebüsst, ihr innerer Kulturwert ist derselbe geblieben. Nach einem kurzen Stillstand zeigt am Anfange des 20. Jahrhunderts Frankreich wenigstens auf dem Gebiete des Unterrichts, der Wissenschaft und der Literatur kräftige Ansätze frischen Lebens und neuer Erstarkung. Eine neue internationale Wertung ist der französischen Sprache durch Artikel XV des russisch-japanischen Friedensvertrages, welcher der französischen Fassung den Vorrang vor der englischen einräumt, 1905 zuteil geworden: „Le présent traité sera rédigé en double, en français et en anglais. Les testes en seront absolument conformes; mais, en cas de contestation dans l'interprétation, le texte français fera foi." Noch heute wird das Französische „in eminentem Sinne als Kultursprache empfunden" (W. Münch in Vietors Neueren Sprachen, 1899, VII, 70). Wahrlich, einen schweren Fehler würden wir Deutsche begehen, wenn wir auf unseren höheren Schulen das Studium des Französischen zurückgehen lassen wollten.

Aus ähnlichen Gründen wie das Französische verdient das Englische eine weitgehende Pflege in unseren Schulen. Diese Pflege erscheint um so notwendiger, als nicht nur der praktische Marktwert der englischen Sprache, sondern auch der ideale Kulturwert der englischen Geisteswelt von Tag zu Tag zunimmt, und weil sowohl aus diesem doppelten Grunde wie auch wegen der durch die heutigen Verkehrsverhältnisse geschaffenen Herabminderung der Entfernungen und Aneinanderrückung der Völker nicht mehr zu den Gebildeten gehört, wer nicht Englisch, die von dem grössten Teile der heutigen Kulturwelt gesprochene Sprache, liest, spricht und versteht. Die Spannung der von den grossen Kulturstaaten vertretenen Interessen macht es der englischen Sprache schwierig, ihren Siegeslauf zur Weltsprache vollends zu Ende zu führen. Wir Deutsche be-

sonders haben allen Grund, mit der Anerkennung und Ausbreitung, den die Kenntnis unserer Sprache neuerdings im Auslande gewinnt, wohl zufrieden zu sein; aber weit grösser sind doch die Fortschritte der englischen Sprache. Durchaus zu billigen ist, was in dieser Hinsicht Hermann Diels, der bekannte Altphilologe der Berliner Universität, gesagt hat. In seinem Vortrage „Ueber die Internationalen Aufgaben der Universität" (Preussische Jahrbücher, Band 125, Heft 3, September 1906) äussert er sich folgendermassen: „Es gibt vom deutschen Standpunkt zurzeit nur eine befriedigende Lösung: die gleichberechtigte Anerkennung des Deutschen, Englischen, Französischen, wie sie sich von selbst auf dem Gebiete der Wissenschaft seit geraumer Zeit durchgesetzt hat. Auf den internationalen Kongressen stehen diese drei Sprachen im Vordergrunde, und die internationale Assoziation der Akademie lässt in ihren Protokollen nur diese zu. Es ist üblich geworden, dass die akademischen Publikationen der übrigen kleineren Nationen, die natürlich Wert darauf legen, auch bei der Abfassung wissenschaftlicher Werke ihre Muttersprache zu Worte kommen zu lassen, doch in einer jener drei Hauptsprachen Inhaltsübersichten hinzufügen. Deutschland muss durchaus fordern, dass dieser linguistische Dreibund, wie er sich von selbst herausgebildet und bewährt hat, weiter bestehe und weitere Ausdehnung auch auf andere Sphären der Kultur erlange. Damit dies aber sich verwirkliche, ist überall eine offizielle Gleichberechtigung der beiden Fremdsprachen in den Mittelschulen anzustreben, und zwar so, dass nicht bloss das Lesen, sondern auch das Verstehen und Sprechen der Fremdsprachen als Ziel des Unterrichts vorschwebt."

Diels hat recht; trotz allem Widerspruch, den sein Vortrag erhalten hat, ist im Interesse der Selbsterhaltung und der Fortentwickelung des neuen Deutschen Reiches für unsere höheren Schulen daran festzuhalten, dass Französisch und Englisch in dem von dem Altphilologen Diels geforderten Umfange gelehrt werden. Das Reform-Realgymnasium und die Oberrealschule erfüllen annähernd dies Ziel schon jetzt. Nur eine Frage der Methode ist es, dass diese beiden Schulgattungen eine noch grössere Annäherung an dies Ziel erreichen. Das Gymnasium aber, das dieses Ziel ganz und gar nicht erfüllt, ist

Digitized by Google

in seiner jetzigen Lehrverfassung ein Hemmnis und eine Gefahr für den nationalen Fortschritt. Ueberhaupt verfolgt es von der Gegenwart zu weit abliegende Ideale, um auf sie wirken, um für sie erziehen zu können. Das heutige Gymnasium gewährt eine vorzugsweise kontemplative Bildung, erzieht zu einseitig zu Denkern und Forschern. Das heutige Geschlecht braucht andere Ideale, nicht Denker und Forscher allein, sondern vor allem Männer der schlagfertigen Tat, Männer, die zu Hause sind in den Verhältnissen und in dem Ideenkreise der Gegenwart. Die Geisteshelden und Männer der Tat der neuen Zeiten liefern in ihrem Sinnen und Denken, Streben und Handeln leuchtende Vorbilder, bei deren Betrachtung unsere Jugend emporgeführt werden soll zu einer edlen, idealen Auffassung des modernen Lebens, das sozial so unendlich höher steht als die antike Welt, in welcher die grosse Masse der Gesellschaft aus Unfreien und Sklaven bestand. Gerade das soziale Prinzip bildet neben dem nationalen eine positive Eigenschaft der heutigen Welt. Sozialpolitisch stehen Frankreich und die englische Welt (vor allem aber Deutschland) höher als Rom und Griechenland; und überragte nicht schon das alte Japan — das Japan der Shogune — Rom und Athen durch soziale Fürsorge auch für die Aermeren? — Das Gymnasium, weit entfernt, eine Stätte der heute erforderlichen allgemeinen Bildung zu sein, war lange Zeit hindurch Vorbereitungsanstalt für Altphilologen und Theologen. Auch in dieser Hinsicht ist sein Lehrplan heute rückständig, wo die altphilologische Wissenschaft und die Archäologie auch in Amerika kompetente gelehrte Mitarbeiter und Förderer gefunden haben und wo eine schnelle Kenntnisnahme der in englischer Sprache hierüber erscheinenden Veröffentlichungen unerlässlich ist für jeden, der sich auf der Höhe der Wissenschaft halten will. Und wahrlich, wenn unsere protestantischen Geistlichen, des Englischen mächtig, mehr unmittelbar unterrichtet wären von den mannigfaltigen Versuchen und Anstrengungen religiöser Betätigung in England, Amerika und Australien: dann würde unsere protestantische Kirche auch in Deutschland ein lebendigeres Christentum zeigen. „Handelt es sich hier um etwas Nebensächliches? Ist es einerlei, ob die Elite unseres Volkes, unsere künftigen Beamten, Richter, Advokaten, Offiziere, Aerzte, Pfarrer und Lehrer, etwas von

Digitized by Google

den Verhältnissen in den Nachbarländern wissen oder nicht? In unserer Zeit, wo die Völker so nahe aneinander gerückt sind, wo die Konkurrenz auf dem Weltmarkte so gewaltig geworden ist, wo der Deutsche in den europäischen Ländern fortwährend auf den Verkehr mit Engländern oder Franzosen angewiesen ist? Kann er noch so blind, so taub und dumpf durch die Welt gehen wie ehedem? Ist es nicht im höchsten Interesse des Staates, dafür zu sorgen, dass seine Bürger die Nachbarländer kennen? Ich meine, da gibt es keinen Zweifel! Die Selbsterhaltungspflicht gebietet es. Es ist eine eiserne Notwendigkeit." (Professor Schneegans-Würzburg auf dem Neuphilologentage zu München, 1906.)

Bemerkenswert ist hier die Stimme eines Sohnes der lateinischen Rasse, eines Franzosen. Auch er verlangt, dass die Bildung der französischen Jugend im 20. Jahrhundert sich anlehne an die neueren Sprachen (Englisch und Deutsch), denen gegenüber Lateinisch und Griechisch zurückstehen müssten. Seine Ansicht wiegt um so schwerer, als er selbst als Schüler der Pariser Ecole normale supérieure eine gründliche altphilologische Ausbildung erhalten hat, und als er selbst Jahre hindurch als Gymnasiallehrer (professeur de rhétorique) und Universitätsprofessor Griechisch und Lateinisch doziert hat. Es ist Jules Lemaître (geb. 1853), jetzt Schriftsteller und Membre de l'Académie (Verfasser des Schauspiels L'Aînée). Er sagt (1898): „Non, je le sens bien, ce n'est pas aux Grecs ni aux Romains que je dois la formation de mon esprit. Ce n'est pas à Virgile ou à Cicéron; ce n'est pas à Sénèque ou à Tite-Live; et c'est encore moins à Sophocle et à Platon . . . Mais c'est d'abord à l'Evangile; c'est aux écritains classiques français, c'est à Montaigne, à Pascal, à la Bruyère; c'est peut-être un peu à Rousseau, et c'est à Chateaubriand, à Lamartine, à Michelet, à Sainte-Beuve, à Taine, à Renan. Et cependant, je connais de plus en plus que ne sais rien . . . La beauté allemande et la beauté anglaise, que j'entrevois si riches, si profondes, me sont closes . . . Pourquoi n'enseignerait-on pas à nos enfants les langues vivantes de préférence aux langues mortes? Et quant à la substance intellectuelle et morale des littératures antiques, ce n'est pas seulement par les classiques de chez nous qu'elle pénétrerait dans l'esprit de nos enfants; c'est en-

Digitized by Google

core — et combien enrichie — par les écrivains anglais, allemands . . ."

Die Kenntnis des Französischen und Englischen in dem auch von Diels geforderten, das Lesen, Sprechen und Verstehen begreifenden Umfange ist nötig für jeden Gebildeten unseres Volkes, gleichviel, auf welcher Art von höherer Schule er vorgebildet wird. Es handelt sich hierbei einerseits zunächst um einfaches Parlieren und um Verstehen des gesprochenen Wortes. Das Sprechenlernen einer Sprache hat einen nicht zu unterschätzenden geistigen Bildungswert; es ist eine geistige Fertigkeit, in der Schule nur erreichbar durch ein wirklich wissenschaftliches Verfahren (am allerwenigsten allerdings durch Uebersetzen aus der Muttersprache), eine Fertigkeit, deren allmähliche Aneignung intellektuell bildend wirkt und hohen formalen Bildungswert hat, insofern es die verschiedensten geistigen Tätigkeiten (Auffassungs- und Vorstellungskraft, Gedächtnis, rasches Auffinden von Gedankenverbindungen, klares, scharfes, schlagfertiges Denken) fort und fort übt und ausbildet. (Vgl. „Allgemeiner Bildungswert der neueren Sprachen" in der Monatschrift für höhere Schulen 1904 und Jahresberichte von Rethwisch 1906, VIII/IX, 4, 9; 1903, VIII/IX, 2.) Das Parlieren ist jedoch nur eines der Mittel der Spracherlernung, allerdings eines der wirksamsten und förderndsten; die Spracherlernung selbst wiederum ein Mittel zu einem tieferen Eindringen in den Geist der beiden grossen Kulturvölker. Diels spricht von einer geistigen Verbrüderung der drei Kulturnationen; ich möchte unter stärkerer Hervorhebung der uns Deutsche vornehmlich angehenden Interessen an dem oben gebrauchten Ausdrucke einer geistigen Wehrhaftmachung festhalten, einer Wehrhaftmachung, die unser Volk zu einem umfassenderen, eingehenderen und schnelleren Verstehen und Begreifen der beiden anderen konkurrierenden modernen Kulturvölker befähigt. Die hervorragendsten Dichter und Denker der Menschheit haben ihren Ideen in diesen beiden Sprachen Ausdruck gegeben; die französische und englische Kulturwelt bieten charaktervolle Persönlichkeiten genug, die auch der deutschen Jugend als Vorbilder dienen können, und deren Betrachtung der Erziehung zu Charakteren, der Bildung geistiger Persönlichkeiten förderlich ist; in Hülle und Fülle bietet die französische und englische Kulturwelt Stoff, der uns heran-

Digitized by Google

führt an die Probleme und hinführt an die Wege, auf denen geistig hoch entwickelte Völker Wahrheit und Glück gesucht haben.

Wie sind nun Französisch und Englisch auf unseren höheren Schulen zu treiben? Unter einem doppelten Gesichtspunkt: dem der praktischen Spracherlernung und als Mittel zum Eindringen in das Geistes- und Kulturleben des fremden Volkes.

Der praktische Zweck der Spracherlernung durchzieht den Unterricht in allen Klassen; er bildet den Hauptzweck der Spracherlernung auf den unteren und mittleren Stufen. In den oberen Klassen tritt er hinter dem zweiten Gesichtspunkte zurück, der übrigens auch auf den vorhergehenden Stufen nicht ganz unberücksichtigt bleibt. Auch schon diese beiden Stufen helfen das Verständnis des Geistes- und Kulturlebens vorbereiten.

Zu brechen ist mit der Anschauung, als seien die Fremdsprachen auf den höheren Schulen nur der formalen Bildung wegen da. Eine sachgemäss eingerichtete Spracherlernung fördert naturgemäss auch die formale Bildung. Diese ist aber nicht Hauptzweck.

Die Spracherlernung auf der unteren und mittleren Stufe dient besonders der Pflege der Aussprache, der Fertigkeit im Verstehen des gesprochenen (nicht etwa des vorgelesenen) Wortes, der Uebung im Sprechen und im Nacherzählen des frei Vorerzählten (nicht des Vorgelesenen), der festen Einübung des Hauptsächlichsten aus der Grammatik, der Aneignung eines grossen, rationell sich aufbauenden Vokabelschatzes und der Anleitung zum Briefeschreiben.

Auf der Oberstufe dienen der praktischen Spracherlernung Uebungen im mündlichen und schriftlichen Nacherzählen von frei durch den Lehrer in der Fremdsprache Vorgetragenem, freie Arbeiten (kurze Aufsätze) und Diktate, die sich an das in der Fremdsprache Gelesene oder frei Vorgetragene (eng oder frei) anlehnen; gelegentlich auch schriftliche Uebersetzungen aus der Fremdsprache. Auch für die Wiederholung der Grammatik muss Zeit bleiben, die hier auf der Oberstufe, nachdem sie vorher vorwiegend in deutscher Sprache erklärt und eingeübt ist, vorwiegend in der fremden Sprache zu behandeln ist.

Im allgemeinen scheint mir, was die Methode angeht, beherzigenswert, was anderweitig schon empfohlen worden ist:

Digitized by Google

Mehr hören, weniger lesen; mehr sprechen, weniger schreiben; mehr Aufsatz, weniger Uebersetzung, — wobei jedoch durch regelmässig gestellte, zweckmässig (d. h. vorwiegend kurz) bemessene, auf klar und bestimmt festgelegter Lehrstoffverteilung beruhende häusliche Aufgaben die Gewöhnung zur Arbeit nicht vernachlässigt werden darf.

Besonders auf der Oberstufe bildet die Lektüre den Mittelpunkt des Unterrichts, den Ausgangspunkt der mündlichen und schriftlichen Uebungen. Hauptzweck der Lektüre ist das Eindringen in das die französische und englische Kulturwelt bewegende Ideenleben, in die Geistesströmungen, in die kulturhistorische Entwickelung des französischen und englischen Volkes von jenem Zeitpunkte an, zu welchem beide Sprachen eine für unsere Schüler, die doch nur Neufranzösisch und Neuenglisch lernen sollen, verständliche Form angenommen haben, von Shakespeare und Corneille an.

Das Eindringen in den Gedankeninhalt des fremdsprachlichen Lesestoffs lässt sich auf dieser Stufe oft unter Ausschaltung der Muttersprache erreichen. Mehr als auf die Vorbildung der Schüler, die ja allerdings auch mitspricht, kommt es hierbei an auf die Sprechfertigkeit des Lehrers, seine didaktische Gewandtheit und praktische Uebung. Hier ganz besonders gilt der Satz: docendo discimus. Je grösser die Sprechfertigkeit des Lehrers, je grösser seine Erfahrung, desto leichter und schneller wird es ihm gelingen, die Schüler auch ohne Zuhilfenahme der Muttersprache völlig aufzuklären über sprachliche und sachliche Schwierigkeiten, über den grammatisch-syntaktischen Aufbau des Satzes, über ästhetische Feinheiten, metrische oder stilistische Eigentümlichkeiten, über den Gedankeninhalt, den logischen Zusammenhang mit dem Vorhergehenden und dem Ganzen, ja selbst ihnen ein Verständnis beizubringen von dem ethischen Gehalt, von dem idealen Gedankenfluge der Stelle. Sehr lohnend ist in dieser Hinsicht das Herausarbeiten des Gedankenganges in gemeinschaftlicher, in der Fremdsprache vorzunehmender Besprechung mit den Schülern, worauf dann die so gefundene Disposition gelegentlich noch an die Wandtafel zu schreiben und in einer der folgenden Stunden mündlich zu wiederholen förderlich ist. Das Uebersetzen in die Muttersprache ist durchaus nicht immer eine sichere Gewähr des Verständnisses.

Digitized by Google

Von der literaturgeschichtlichen Entwickelung der beiden fremden Völker von jener Zeit ab bis auf unsere Tage soll der Schüler eine Anschauung erhalten, mit den wichtigeren Werken der klassischen und der neueren fremdsprachlichen Literatur soll er bekannt gemacht werden.

In Uebereinstimmung mit dem heutigen Stande der Literaturgeschichtswissenschaft, die mehr und mehr den Charakter der Literaturvergleichung angenommen hat, noch mehr aber in Verfolg des oben hervorgehobenen pädagogischen Standpunkts, der unsre ganze Erziehung auf dem nationalen Gedanken aufbaut, möchte ich die Notwendigkeit betonen, auch auf unseren höheren Schulen schon (und nicht erst auf der Universität) die Betrachtung des Entwicklungsganges der beiden fremden Literaturen bis zu einem gewissen Grade dienstbar zu machen dem Verständnis unsrer eigenen deutschen literaturgeschichtlichen Entwickelung.

Ein wissenschaftliches Verständnis der deutschen Literatur ist unmöglich ohne eingehende Kenntnis der französischen und der englischen Literatur. Hat es irgend eine Literatur in Europa gegeben, die so nachhaltig und so tief die deutsche Literatur beeinflusst hat wie die französische? Die Heldentaten Karls des Grossen und seiner Paladine, die zahlreichen Dichtungen aus den bretonischen, klassischen und orientalischen Stoffgebieten sind zuerst in französischer Sprache erklungen; die französische Literatur war in dieser Hinsicht im Mittelalter der Nährboden der deutschen, die ihre Vorbilder teils verflachend kopierte, teils zu neuen, weit über das Original hinausgehenden Meisterwerken umschuf. Im 18. Jahrhundert war Frankreich die Kulturführerin der Menschheit, besonders durch seine Literatur, die sich stets gerichtet hat an das denkbar grösste Publikum, an die Menschheit. Die französische Sprache ist die „langue humaine"; so nennt sie auch der Graf Antoine de Rivarol (gest. 1801) in seinem als Preisaufgabe von der Berliner Akademie der Wissenschaften gekrönten Discours sur l'universalité de la langue française (1784). Joseph Texte, jener der vergleichenden Literaturkunde (im Jahre 1900) zu früh entrissene gelehrte Professor der Universität Lyon, auf dessen anregendes Werk „Jean-Jacques Rousseau et les origines du cosmopolitisme littéraire" (1895) ich hier besonders aufmerksam machen möchte, sagt in seinem Aufsatze (1896) „L'hégé-

Digitized by Google

monie littéraire de la France": „Une idée domine l'évolution de la littérature européenne au XVIIIe siècle: c'est l'idée d'humanité. „Ne cherchez pas — disait Schiller aux Allemands de son temps — à former une nation, contentez-vous d'être des hommes.' Cette parole d'un grand Allemand, ne nous y trompons pas, est un écho de la pensée française. C'est nous qui avons appris aux nations d'Europe à se dépendre d'un idéal étroitement national et à marcher résolument vers un idéal humain." Und jener universelle Zug, den die französischen Schriftsteller ihrer Literatur aufzudrücken verstanden haben, war ihr nicht bloss eigen in jenen Tagen, wo „Paris fixa les idées flottantes de l'Europe"; er haftet ihr auch heute noch an wegen des ihr (nach der Bezeichnung von Ferdinand Brunetière) eigentümlichen caractère social et sociable und wegen der befruchtenden Gedanken, die auch in unseren Tagen von ihr ausgehen auf die gesamte Kulturwelt und auch auf die heutige deutsche Literatur. Unvergleichlich prangt auch heute noch die französische Sprache als nachahmenswertes Vorbild schöner Form und vornehmer Feinheit. Ordre et clarté, logique et précision, sévérité de la composition et politesse du style nennt Brunetière als die Eigenschaften der französischen Sprache. Das Wort „Tu regere eloquio populos, o Galle, memento" gilt auch heute noch.

L'harmonieux parler de l' Isle-de-France est toujours l'expression la plus fine et la plus parfaite de la haute culture européenne." (Revue bleue 23. 2. 1907, 230.)

Fast noch breiter, noch mehr befruchtend als von Frankreich hat sich ein Strom englischen Einflusses über die deutsche Literatur ergossen, und zwar bis auf den heutigen Tag von der Zeit an, wo die englischen Komödianten uns den Pickelhering bescherten, und wo Brockes, Haller, Klopstock, Kleist die Einwirkung Thomsons erfuhren. Bürgers Leonore (1773), die so ganz unter dem Einfluss von Sweet William's Ghost in Percy's Reliques (1765) steht, wurde der Ausgangspunkt jener für die Weltliteratur so bedeutsamen Wandlung, die mit den im konventionalen Klassizismus erstarrten ästhetischen Anschauungen brechend die Rückkehr zur Natur zum Prinzip erhob und die Romantik vorbereitete. Unter dem Einflusse der englischen Balladen stehen Bürger, Herder, Goethe und der Sturm und Drang in Deutschland, Italien und Frankreich. Wer hier die englischen

Digitized by Google

Originale nicht selbst versteht, wer nicht ihre Feinheiten in sprachlicher, künstlerischer und musikalischer Hinsicht fühlt und würdigt, gelangt nie zu einem wirklich wissenschaftlichen Verständnis jener grossen Bewegung. Das Anschauen und Empfinden des Originals wirkt lebendig, tot und blass hingegen ist das blosse Nachsprechen des Literaturleitfadens.

Wird die literaturgeschichtliche Entwickelung des französischen und des englischen Volkes in der soeben angedeuteten Weise behandelt, so beansprucht ihre Durchnahme einen recht beträchtlichen Teil der in den drei oberen Klassen verfügbaren Zeit. Freilich eines ist festzuhalten: von der Vermittlung einer eingehenden Kenntnis kann auf der Schule niemals die Rede sein; immer nur handelt es sich bloss um die Schaffung einer durch eine bestimmte Summe von Kenntnissen gebildeten festen Grundlage für ein klares Verständnis des Hauptsächlichsten, um die Anbahnung eines auf der festen Grundlage einiger sicher haftenden Kenntnisse ruhenden, weiter verfolgenden Interesses. Wenn daher der neue badische Lehrplanentwurf (nach der in den Südwestdeutschen Schulblättern 1906, Seite 57 gegebenen Mitteilung) für die Oberrealschulen eine Einsicht in die neuzeitliche literaturgeschichtliche Entwickelung des fremden Volkes fordert, und wenn andererseits ein norddeutsches Realgymnasium in seinem Lehrplan als Lehrziel im Französischen „einige Kenntnis der wichtigsten Abschnitte der Literaturgeschichte des französischen Volkes" verlangt, so ist in beiden Fällen wohl ungefähr dasselbe gemeint. Beachtenswerte Fingerzeige über den Umfang des in der französischen und englischen Literaturgeschichte Durchzunehmenden haben — abgesehen von W. Münch in seiner meisterhaften Didaktik und Methodik, deren neueste Auflage in der Hand eines jeden Neuphilologen sein sollte — in neuester Zeit C. Weber (Progr. No. 314, Oberrealschule, Halle 1905) und Kiessmann (Lehrgänge und Lehrproben, 1906, S. 40) gegeben. Allerdings scheinen mir die von ihnen gestellten Anforderungen reichlich hoch bemessen; mit weniger käme man auch aus.

Die Literatur ist das Spiegelbild der Kultur. Mit Recht ist auch für die Schule die Forderung der Einführung in die französische und englische Kulturwelt erhoben worden. Kulturgeschichte und Landeskunde helfen ganz besonders, das Ver-

Digitized by Google

ständnis der mitlebenden Kulturvölker zu fördern. Sie sind ein für die Bildung der heutigen Jugend dringendes Erfordernis. Französisch und englisch lernen und lehren wir, um die Völker, die diese Sprachen sprechen, besser zu verstehen, um durch ein möglichst nahes Verhältnis zu ihnen unsere eigenen nationalen Interessen besser fördern und die allgemeinen Kulturaufgaben der heutigen Menschheit leichter erfüllen zu können, um internationale Vorurteile zu beseitigen und in Frieden nebeneinander wirken zu können. Auch hier hat es nicht an Stürmern gefehlt, welche die Beschäftigung mit den Realien (wie man dieses Hinüberblicken von dem Gebiete der Sprache und Literatur auf das der Sachen zu bezeichnen pflegt) in solcher Ausdehnung verlangten, dass der Betrachtung der literaturgeschichtlichen Entwickelung Luft und Licht genommen zu werden drohte. Die Jugend mit der französischen und englischen Kultur- und Landeskunde, mit dem französischen und englischen Volkstum bekannt zu machen, wird der Schule ebenfalls nur bis zu einem gewissen Grade möglich sein. Selbst Münchs (auf Seite 139 der zweiten Auflage seiner Didaktik und Methodik aufgestellten) Anforderungen werden manchem noch zu umfangreich erscheinen. Ausser auf Münch verweise ich hier auf die als Beigabe zum Programm der Realschule zu Wittenberge (No. 153, 1903) erschienene Abhandlung: „Welche Bedeutung hat der Unterricht in englischer Volks- und Landeskunde für die Geistesbildung, und wie können die Realanstalten die Kenntnis derselben vermitteln?“ Der Verfasser zeigt darin, wie (auch mit Hilfsmitteln wie Andrä, Deutschbein-Willenberg, Paulsieck-Muff, die doch längst überholt sind) die englische Volks- und Landeskunde in Beziehung gesetzt werden kann zu anderen Unterrichtsgegenständen, besonders zum Geschichts- und zum deutschen Unterricht, wie sie auch schon auf der Realschule dazu beitragen kann, das Verständnis für die sozialen Strömungen unseres eigenen Vaterlandes zu fördern; er zeigt, wie das Studium des fremden Volkstums nutzbar gemacht werden kann zur Bereicherung des vaterländischen Empfindens, und gleichsam ein Sporn werden kann zur Nacheiferung im Dienste des Vaterlandes, und wie die bekannte Vorliebe des Deutschen für ausländisches Wesen gerade der bisher vorhandenen allzu grossen Unkenntnis des Fremden entsprungen ist.

Digitized by Google

Mehr als die Literaturkunde lässt sich die Volks- und Landeskunde schon auf den unteren und mittleren Stufen der Spracherlernung vorbereiten. In der Tat bieten viele der neuen Sprachlehrbücher neben der Einführung in die Sprache gleichzeitig Einführung in die Landeskunde, und wiederholt habe ich in den Jahresberichten von Rethwisch (1903, IX, 47; 1905, IX, 87 u. o.) auf die Notwendigkeit einer innigen Verknüpfung von Sprach- und Sachunterricht hingewiesen. Eine Art Kanon der in den einzelnen Klassen zu behandelnden Realien findet sich in der Programmbeilage des Halberstädter Realgymnasiums 1903. Beachtenswerte Gesichtspunkte hinsichtlich der Auswahl und Anordnung des französischen Sachunterrichts hat M. Loewisch veröffentlicht (in seiner Abhandlung „Das Volksbild im französischen Sachunterricht", Progr. Rg. Eisenach 1902, und in seinem auf dem Kölner Neuphilologentage [1904] gehaltenen Vortrage „Die literarische, politische und wirtschaftliche Kultur Frankreichs in unserer französischen Klassenlektüre").

Bei der Betrachtung der Kulturentwickelung Englands bildet ein für unsere Schulen besonders anziehendes Kapitel die Ausdehnung der angelsächsischen Rasse über die Erde; es ist dies „ein Gebiet, das die ganze Kulturgeographie, die ganze moderne Wirtschafts- und Kolonialgeschichte in sich fasst, mit all den damit zusammenhängenden Fragen, die immer lauter heranbrausen an unser deutsches Kulturleben". Als besonders fruchtbar hat sich in dieser Hinsicht die Lektüre von Seeley's Expansion of England (oder der von ihm selbst besorgten verkürzten Ausgabe „Our Colonial Expansion") erwiesen, ein Werk, das die Schüler mit den wichtigsten Ereignissen der ganzen neuesten englischen Geschichte, ihren leitenden Ideen und den neuesten maritimen und kolonialen Problemen bekannt macht. (Vgl. K. Beckmann in der Zeitschrift für Gymnasialwesen, Juli—August 1906.)

Dem jetzt vielfach erhobenen Rufe nach philosophischer Durchdringung und Vertiefung aller Unterrichtszweige folgend, hat Ruske-Heidelberg in Verbindung mit anderen eine Sammlung englischer Schriftsteller aus dem Gebiete der Philosophie, Kulturgeschichte und Naturgeschichte herauszugeben begonnen. Er hat sich dabei auch von Paulsen leiten lassen, der in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts (II, 667) die Aeusserung

Digitized by Google

macht: „Es ist wohl kein Zweifel, dass die geistige Selbständigkeit der Gebildeten am Ende des 18. Jahrhunderts sehr viel grösser war als am Ende des 19. Jahrhunderts. Es fehlt eben heutzutage der allgemeinen Bildung der Einschuss an Philosophie, der zum Selbstdenken nötigt und anleitet." Wenn auch einzelne der von Ruske edierten Bändchen der Altertümlichkeit der Sprache wegen als Schullektüre abzulehnen sein dürften, so entsteht doch für andere die Frage, ob die Beschäftigung mit philosophischer Lektüre den von Paulsen gekennzeichneten Mangel an geistiger Selbständigkeit heben wird. Sicherlich wird sie dazu wie zu einer allgemeinen Höherlegung des Bildungsniveaus beitragen. Die Jugend im Alter unserer Primaner ist bei geschickter Führung leicht zu erwärmen für philosophische Fragen, und besonders leicht kann ein heiliges Feuer für ideale Begeisterung in ihr zum Glühen gebracht werden, wenn Kernfragen dessen, was das Leben eines grossen Mannes Schönstes und Wahrstes und Edelstes und Menschliches bietet, ihr in der Dichtung entgegengebracht werden. Ueberaus wahr erscheint mir, was Oskar Weissenfels (vom Französischen Gymnasium zu Berlin) zu sagen pflegte: „Es gibt eine höhere Menschlichkeit, deren jeder normale Mensch fähig ist und zu der er sich zu erheben vermag. Was dieses vere humanum ist, das liegt geoffenbart in den Werken der Denker und vor allem der Dichter. Sie geben die reine Deutung des Lebens, das uns vieltönig und verworren umrauscht. Die heranwachsende Jugend dürstet nach einer befriedigenden Lösung der Lebensfragen, sie besitzt eine Wahlverwandtschaft zum Echten und Schönen. Natürlich und eingeboren ist ihr der Trieb, durch das Viele zum Einen hindurchzudringen. Und der Lehrer kommt ihrem tiefsten Sehnen entgegen, wenn er sie von den hunderttausend Possen des Lebens dahin führt, wo der Dämon der Menschheit am vernehmlichsten redet." (Nachruf in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1906.)

Ein Hauptgrund des Mangels an geistiger Selbständigkeit unserer heutigen Jugend ist das zu grosse Vielerlei, das im Unterricht auf sie einstürmt; mehr aber noch als dies das Ueberhasten und Uebereilen, womit dies Vielerlei an sie herangebracht wird. Besonders auch in der neusprachlichen Lektüre tut grössere Ruhe not, ein ruhigeres Einleben und Sichversenken in den Schriftsteller. Es muss weniger gelesen werden, aber um so

Digitized by Google

ruhiger, um so gründlicher. Mit meinen Beobachtungen (ich selbst war Lehrer in England und kenne englische Verhältnisse aus zahlreichen Besuchen des Landes einigermassen) stimmt auch die (im Pädagog. Archiv XLVIII, 1906, 541 mitgeteilte) Bemerkung eines englischen Schulmannes, dem das Ueberhandnehmen von Fragen und Antworten in deutschen Schulen aufgefallen ist; durch fortwährende Fragen werde den deutschen Kindern alles suggeriert und vorgedacht; an stilles selbständiges Arbeiten seien die deutschen Schüler weniger gewöhnt als die englischen. In der Tat ist mir in England sowohl wie in Amerika gescheites Urteilen und selbständiges Denken der Schüler (trotz ihres meist recht wenig umfangreichen Wissens) mehrfach hervorgetreten.

Das Rückgrat der Lektüre bildet in der Regel ein geschichtlicher Inhalt. Bei der Auswahl sollte neben dem bei jeder Lektüre unerlässlichen Masstabe eines gediegenen, auch ethisch wertvollen Inhalts in sprachlich schöner und geistvoller Darstellung noch der Gesichtspunkt massgebend sein, dass der Lesestoff edle Begeisterung in den Herzen der deutschen Jugend und möglichst auch eine Verknüpfung oder Beziehung zur heimischen Welt zulässt. Dabei ist festzuhalten an dem Grundsatz: in französischer Sprache nur französische, in englischer Sprache nur englische Geschehnisse!*) Mit Recht erhebt Münch Bedenken gegen Ségur, Lanfrey und Duruy, und sicher eignen sich der Charles XII von Voltaire, der Cromwell von Villemain, Frédéric le Grand von Paganel, Jean Sobiesky von Salvandy, Attila von Amédée Thierry, Charlemagne von Capefigue, Théodose le Grand von Fléchier, die Bruchstücke aus dem alten Rollin, die Considérations von Montesquieu, Friedrichs des Grossen Histoire de mon Temps oder Correspondance avec Voltaire heute nicht mehr als Schriftstellerlektüre für die deutsche Schule. Auch Benjamin Franklin von Mignet und Washington von Guizot würde ich streichen, ebenso wie den guten alten Lamé-Fleury. Völlig verkennt die Aufgabe des französischen Unterrichts, wer Boissier, Cicéron et ses amis als Lektüre in den französischen Unterrichtsstunden vorschlägt. Gar

*) Vgl. K. Gaul, die neusprachliche Lektüre (Progr. Rg. Darmstadt 1900), Seite 19.

Digitized by Google

nicht als Klassenlektüre eignen sich geschichtliche Leitfäden wie Chambers's Journal oder die Histoire de France von Ammann et Coutant.. Brauchbar sind sie zu gelegentlichen Extemporierübungen oder als Anleitung zur Privatlektüre. Zum Einlesen in den Aufsatzstil leistet Duperrex' treffliche Weltgeschichte, den Schülern empfohlen, gute Dienste.

In der Erzählungsliteratur überflutet jetzt ein über die Ufer getretener Strom von Ausgaben den deutschen Markt. Mit leichter Ware ausgestattet, schwimmen die meisten an der Oberfläche und verraten nicht selten den Missgriff der Verleger, die sich zu ihrem Schaden an solche Bearbeiter oder Bearbeiterinnen gewandt haben, denen zu ihrer Aufgabe so ziemlich alles fehlt, Umsicht in der Literatur, ästhetische Durchbildung, Kenntnis der Sprache und oft auch jede nur einigermassen über die Schulgrammatik von Plötz hinausgehende grammatische Kenntnis. Beklagenswert und eigentlich nicht recht standesgemäss sind die vielen Konkurrenzausgaben. Bedenklicher noch ist die Sucht nach stets Neuem. Wenn das Neue neben klassischer Form nicht einen wirklich gediegenen, herzerhebenden, zu edlem Wollen begeisternden Inhalt hat, ist es nicht wert, ediert zu werden. Nicht jede kleine hübsche Erzählung, die junge Mädchen gern lesen oder die einen lieblichen, zum Vorlesen am Familientisch wohl zulässigen Inhalt bietet, ist deshalb schon zur Schullektüre, durch die doch auch der Geschmack der Schüler gebildet werden soll, geeignet. Mit dem Gesamtziel der Lektüre, der Einführung in das fremde Volkstum, ist unvereinbar ein Inhalt, der sich ausserhalb Frankreichs abspielt oder so farblos gehalten ist, dass er eigentlich überall verlaufen könnte. Warum auch immer etwas Neues? Wie mancher altklassischer Philologe hat ein Dutzend Mal Cäsars Kommentare, dieselben Stellen aus Ovids Metamorphosen, aus Livius behandelt und hat (vielleicht gerade deshalb) seine Schüler stets von neuem anzuregen verstanden. Freilich sind wir Neuphilologen anders gestellt; wir dürfen nicht aufhören, Neues und Neuestes zu prüfen, aber unserem Zwecke entspricht es nur dann, wenn es wirklich einen Edelstein birgt, nicht bloss einen Talmiwert hat. Glücklicherweise fehlt es ja auch nicht an Bearbeitungen ganz neuer Texte, deren Auswahl wie Kommentierung pädagogisches Urteil und wissenschaftliche Durchbildung zeigen. Dass

Digitized by Google

Zola, Kipling, Jerome für die deutsche Schule unpassend sind, glaube ich an anderem Orte hinreichend dargetan zu haben.

Bei der Auswahl der Lektüre in den oberen Klassen kommt noch ein weiterer Gesichtspunkt in Betracht: die Anordnung nach der zeitlichen Aufeinanderfolge. Mit Nachdruck hat auf diesen Gesichtspunkt Lambeck hingewiesen in seiner (in der Monatschrift für höhere Schulen 1902, 609 erschienenen) Abhandlung. „Wie können die Realgymnasien und Oberrealschulen auch ohne Berücksichtigung der alten Sprachen für die Erziehung des geschichtlichen Denkens wirksam sein?" In der Tat ist die Erziehung zu geschichtlichem Denken, zu geschichtlicher Auffassung ein sehr wichtiges Bildungselement für junge Leute, von denen viele berufen sind, dermaleinst im gesellschaftlichen und staatlichen Leben führende Stellungen einzunehmen. Am Reform-Realgymnasium zu Kiel war schon seit Jahren der französische Lehrstoff so geordnet, dass in Obersekunda das 17. Jahrhundert (ausser Molière), in Unterprima im ersten Halbjahr Molière, im zweiten das 18. Jahrhundert, in Oberprima das 19. Jahrhundert behandelt wurde. (Vgl. die Programme von 1905, 1906.) Um den jugendlichen Geist mit dem inneren Werdegang der Kultur des Auslandes vertraut zu machen, verlangt auch Borbein (Pädagog. Archiv 1904, XXVI, 1 u. 97) die historische Anordnung. Und nach den in den Südwestdeutschen Schulblättern (1906, XXIII, 57) enthaltenen Mitteilungen wird auch in Baden eine Einsicht in die neuzeitliche literaturgeschichtliche Entwickelung des fremden Volkes als das Ergebnis einer sich stufenweise aufbauenden, die literarische Entwikkelung und ihre bedeutendsten Vertreter berücksichtigenden Klassenlektüre gefordert.

Sollen denn aber überhaupt Schriftsteller aus dem 17. und 18. Jahrhundert gelesen werden? Oder nur aus dem 19. Jahrhundert? Die Berücksichtigung des Alters der Schriftsteller darf bei der Auswahl des auf unseren höheren Schulen zu Lesenden nie ausser Acht bleiben. „Die Lektüre soll im Mittelpunkte des Unterrichts stehen" — so heisst es in dem Bericht der Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen von 1903 (Seite 206). „Der Schüler soll vorzugsweise durch sie in ein fremdsprachliches Milieu versetzt werden. Die Folgerung liegt nahe: Je moderner die Sprache des Lesestoffs ist, desto besser ist er,

Digitized by Google

wenn er sonst den Bedingungen richtiger Lektüre genügt, zur Schullektüre geeignet. Wird nun bedacht, dass um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts in England wie in Frankreich zusammen mit der grossen literarischen Reform nationaler und volksmässiger Richtung eine Verjüngung der Sprache Hand in Hand gegangen ist und damit die wirklich moderne Sprache der Franzosen wie der Engländer erst etwa mit dem letzten Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts ansetzt, so ergibt sich wie von selbst der Leitsatz, dass erheblich ältere Schriftwerke grundsätzlich, aber deswegen noch nicht ausnahmslos, von der Klassenlektüre auszuschliessen sind. Werke, die in der glatten Sprache Voltaires gehalten sind, dürften bei der gegebenen Sachlage ebensowenig für die Schule noch geeignet sein als englische Werke im Latin style Robertsons und Humes. Allerdings wird bei dieser Verengerung des Stoffgebietes auf manches Geisteserzeugnis ersten Ranges (Descartes, Montesquieu, Voltaire; Milton, Locke, Hume u. a.) Verzicht geleistet, aber die französische wie die englische Literatur des vorangegangenen Jahrzehnts ist so reich an Meisterwerken jeder Art, dass von einer Verschleuderung von Lesegut bei diesem Verfahren nicht die Rede sein kann. Auf einzelne hochragende ältere Schriftsteller, wie Corneille, Racine, Molière, Lafontaine einerseits und Shakespeare andererseits braucht deshalb nicht verzichtet zu werden. Es hiesse dies dem sprachlich-formalen Gesichtspunkt wieder ein in der Tat ungebührliches Uebergewicht bei der Auswahl der Lektüre einräumen. Wird eine Ausnahmestellung aber eben nur diesen wenigen Schriftstellern zugebilligt, so kann die Einführung des Schülers in die moderne literarische Darstellungsweise der Franzosen und Engländer nicht als gefährdet angesehen werden. Aus hier nicht darzulegenden Gründen würde von den französischen Grammatikern ohnehin nur eine Tragödie und eine Molièresche Komödie in Betracht kommen können. Was aber Shakespeare angeht, so fallen die namentlich unter grammatischem Gesichtspunkt hier und da geltend gemachten Bedenken deswegen in sich zusammen, weil die gröberen Abweichungen seiner Grammatik von dem modernen Sprachgebrauch gerade in denjenigen Hinsichten (Fürwörter und Hilfsverba) bestehen, in welchen die Schüler der oberen Klassen als allgemein befestigt gelten dürfen. Ueberdies dürfte eine gelegentliche An-

Digitized by Google

schauung veralteten Sprachgebrauchs der Sprachaneignung nicht hinderlich sein."

Der Unterschied der Sprache des 19. von der des 18. Jahrhunderts ist in beiden Sprachen ein gewaltiger; im Englischen hat dieser Wandel ganz besonders auch die Grammatik berührt. „Es gibt keine Sprache in der Welt," sagt Hermann Conrad im Vorwort seiner Syntax der Englischen Sprache für Schulen (1904), „die in so unablässigem und — man darf sagen — rapidem Flusse ist, als die in aller Welt gesprochene und von frischen Zuflüssen aus aller Welt ewig genährte englische Sprache. Was heute gutes, d. h. von der gebildeten Gesellschaft Londons gesprochenes Englisch ist, ist es nach zwanzig Jahren nicht mehr: eine Reihe von Einzelgebräuchen sind geschwunden und durch andere ersetzt . . . Eine Anzahl von Regeln, die sich auf den alten Wagner zurückführen lassen, dessen modernstes Material bekanntlich die Literatur des 18. Jahrhunderts war, wird noch heute in unseren englischen Grammatiken fortgeführt, nachdem sie für die lebende Sprache längst zu existieren aufgehört haben."

Wir haben die lebende Sprache zu lehren, im Englischen wie im Französischen. Für das Französische sollte in den Klassen Sexta bis Untersekunda — abgesehen von Lafontaine und einigen ganz wenigen Gedichten, die Allgemeingut der Franzosen geworden sind — nur die Sprache des 19. oder 20. Jahrhunderts geboten werden; in den oberen Klassen wären dann (bei Befolgung der Anordnung nach zeitlicher Stufenfolge) in Obersekunda Corneille und Racine, in Unterprima Molière und Proben aus dem 18. Jahrhundert (besonders Voltaire und Rousseau), in Oberprima nur Schriftsteller des 19. Jahrhunderts zu lesen. Die kleine Umstellung (Molière später als Racine) kommt hierbei um so weniger in Betracht, als Molière und Racine derselben Literaturperiode angehören und Molière mit einigen seiner Hauptwerke (Tartuffe 1669, Femmes Savantes 1672) tatsächlich später fällt als Racine (mit Andromaque 1667, Britannicus 1669), und weil für Molière ein gereifteres Alter der Schüler wünschenswert erscheint. Die übrigen wichtigeren Werke der klassischen Zeit und der Aufklärungsperiode des 18. Jahrhunderts, von denen eine auf Lektüre beruhende Kenntnis gewonnen werden soll, können meines Erachtens nur durch Auszüge oder typische

Digitized by Google

Proben veranschaulicht werden; aus der eigentlichen Schriftstellerlektüre scheiden sie aus, um Zeit übrig zu lassen für eine ruhige Versenkung, ein stilles Einleben in einige wenige Schriftstellertexte. Das so ermöglichte ruhigere Arbeitstempo gibt Gelegenheit nicht nur zu ruhiger Urteilsbildung sondern auch zu den in den oberen Klassen so dringend für die eigentliche Spracherlernung notwendigen Uebungen und Arbeiten.

Eine derartige Auswahl und Behandlung des Lesestoffs macht auf der Oberstufe ein Lesebuch nötig. „Ueber die Einrichtung einer solchen Chrestomathie" — sagt Steinmüller in seiner „Neusprachlichen Reformliteratur", 1905, 123 — „gehen die Ansichten noch ziemlich auseinander. Dieselbe kann rein literarhistorischen Charakter haben . . ., oder aber sie will nur Realienbuch sein." Dass dem neusprachlichen Unterrichte, neben der Lektüre ganzer Werke, zwei verschiedenartige Chrestomathien zugrunde gelegt werden, verlangt Borbein (Pädagog. Archiv, 1904, XXVI, 1 u. 97); er verlangt 1. die literarische Chrestomathie, die, wesentlich nach ästhetischen Gesichtspunkten abgefasst, Musterstücke der letzten drei Jahrhunderte in historischer Anordnung enthält, und 2. die reale Chrestomathie (das Realienbuch). Auch Schmidt spricht sich in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (1904, 310) für eine Chrestomathie aus: „Sie bietet etwas Ganzes und Einheitliches, schützt vor Zersplitterung, gibt mit sicherem Griff die hervorragendsten literarischen Erscheinungen in bedeutsamen Proben." Mehr auf die Mittel- als auf die Oberstufe beziehen sich die Ausführungen von J. Ziehen in seiner Schrift „Ueber die Verbindung der sprachlichen mit der sachlichen Belehrung" (1902) und in seinem Aufsatze „Das Reallesebuch und die höhere Schule" (Pädagog. Archiv 1899, 455). Auch er verlangt von einem guten Reallesebuch die Erweckung und Pflege des geschichtlichen Sinnes. „Wie die heutigen Zustände geworden sind, welche Entwickelungsstadien das politische und das Kulturleben der beiden Völker durchlaufen hat, das soll im Vordergrunde des Interesses stehen."

Meinem Dafürhalten nach sollte auch auf der Mittelstufe die Schriftstellerlektüre in Sonderausgaben eingeschränkt werden und nahezu die gesamte Spracherlernung sich an ein Lesebuch oder besser noch an das Sprachlehrbuch anschliessen (das

Digitized by Google

natürlich nach völlig anderen Gesichtspunkten anzulegen wäre als die literarische Chrestomathie oder das Realienlesebuch der oberen Klassen).

Nicht unerwähnt bleiben soll hier jedoch, dass die Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen (Seite 213) für die Oberstufe sich gegen „Lesebücher, die auf die Mitteilung von Realien gerichtet sind", ausgesprochen hat, und auch den Gebrauch einer literar-historischen Chrestomathie nicht als notwendig anerkennt. „Von Sammelbüchern dürften für die Oberstufe nur Gedichtsammlungen in Frage kommen."

Die literarische Chrestomathie der Oberstufe bietet den weiteren Vorteil, dass sie dem Standpunkt der Auswahl der Lektüre nach der Mannigfaltigkeit der literarischen Gattung in bequemer Weise gerecht wird. Bereits früher, wo der literarisch-ästhetische Gesichtspunkt fast ausschlaggebend war, hat er zur Ueberfüllung geführt. Damit jeder Schülergeneration möglichst verschiedenartige Literaturgattungen vorgeführt würden, wurden fast für jedes Vierteljahr ein, manchmal zwei Lektüretexte (in Sonderausgaben) angesetzt, was dann zur Folge hatte, dass vieles angefangen, angelesen und schliesslich in Hast zu einem flüchtigen Abschluss gebracht, nichts aber, oder nur sehr weniges, bis zu einer ruhigen Vertiefung durchgearbeitet wurde. Jetzt, wo zu dem literar-ästhetischen das literaturgeschichtliche und kulturhistorische Moment hinzugetreten ist, würde das ausschliessliche Festhalten an Autorenlektüre nur noch grösseres Hasten und ärgere Verflachung herbeiführen.

Die literarische Chrestomathie der Oberstufe bietet eine ausgezeichnete Gelegenheit, die aus der Schriftstellerlektüre gewonnenen literaturgeschichtlichen Kenntnisse durch passend ausgewählte Proben zu ergänzen, zu einem vollkommeneren Bilde des betreffenden Schriftstellers und des behandelten Zeitabschnittes zu vervollständigen und so im Laufe der letzten drei Jahre eine — sich auf der Anschauung der gelesenen Abschnitte und auf den vom Lehrer gegebenen Ergänzungen aufbauende — Einsicht in die neuzeitliche literargeschichtliche Entwickelung des fremden Volkes zu vermitteln. Diese vom Lehrer zu gebenden Ergänzungen sollten unter keinen Umständen in einem Diktate bestehen, das der Lehrer den Schülern in ein besonderes Literaturheft diktiert. Vielmehr gebe der Lehrer

Digitized by Google

diese Ergänzungen in einem freien Vortrage, dessen Inhalt ähnlich wie ein Geschichtsvortrag auf der Mittelstufe sogleich in der Stunde abschnittweise rekapituliert und eingeprägt wird. Dass hierbei gelegentlich die Wandtafel benutzt und dispositionsartig einzelne — ganz kurze — Daten und Wendungen — beileibe aber nicht ganze langatmige Satzperioden — angeschrieben und von den Schülern notiert werden, kann nur förderlich sein. Vorwiegen muss aber die Mündlichkeit des Verfahrens und die sofortige mündliche Einprägung und öftere Wiederholung in der Klasse (mehrfach mit einer kurzen, an der Wandtafel angedeuteten Uebersicht der Hauptmomente). Weber-Halle wünscht, dass der freie Vortrag des Lehrers sich anlehne an einen Literaturleitfaden. Ich halte einen solchen (wenn man z. B. das Manuel von Ploetz benutzt) für überflüssig. Ob nun dieser freie Vortrag des Lehrers (wie Kiessmann dies befürwortet) der Durcharbeitung der Proben vorangeht oder ihr nachfolgt, ist ziemlich gleichgültig. Oft wird sich ganz von selbst beides nötig zeigen: eine einleitende, aufklärende Vorbesprechung und eine dem in Frage stehenden Musterstück sich anschliessende Aufklärung, welche die literarische Gattung des gelesenen Stückes, Stil und Eigenart des Dichters, seine Stellung und Beziehung zu seinen Zeitgenossen und innerhalb der betreffenden Literaturperiode des weiteren aufzeigt. Ueberhaupt ist wohl zu beachten: der Vortrag des Lehrers, so förderlich er ist, hat nicht fertige Urteile zu übermitteln. Er ist nur eine Ergänzung der von dem Schüler durch das Lesen von Proben oder ganzen Stücken gewonnenen Anschauung und eine schön und wohl gerundete Zusammenfassung und Erweiterung der durch gemeinschaftliche Besprechung der Stücke erarbeiteten Gesichtspunkte. Die auf Grund der Lektüre und der Besprechungen gewonnenen Einzelkenntnisse der Schüler hat der Lehrer durch literaturgeschichtliche Ausblicke, Verknüpfungen, Uebersichten und Zusammenfassungen zu sammeln, zu vertiefen und so bei dem Schüler eine gesunde Grundlage literarischer Bildung und literarischen Interesses zu legen. Zur Unterstützung des literaturkundlichen Unterrichts können auch Diktate dienen, wenn sie zur Ergänzung und nach mündlicher Einübung des vom Lehrer zur Erklärung eines Schriftstellers im freien Vortrage Gegebenen das bisher Besprochene weiter ausführen oder vertiefen. Solche

Diktate würden als Klassenarbeiten zu geben und zu korrigieren sein. (Solche Diktate nach der Rückgabe auswendig lernen zu lassen, ist auch vorgeschlagen worden.)

Eine gute Vorbereitung für den literaturgeschichtlichen Unterricht bildet die schon in den unteren und mittleren Klassen zu treibende Durchnahme von Gedichten, von denen einzelne den Schülern als fester Besitz einzuprägen sind (so fest, dass sie die Gedichte aus dem Kopfe mit richtiger Zeichensetzung niederschreiben können). Praktische Winke zur gründlichen Befestigung der zu lernenden Gedichte gibt Weber-Halle (Seite 19). Einen Hauptteil der auf diesen Stufen zu lernenden Gedichte bildet naturgemäss Lafontaine, dessen Fabeln als allgemeines Sprachgut auch in der heutigen Sprache noch lebendig sind. (Ueber Taine, Lafontaine vgl. die Jahresberichte von Rethwisch 1903, VIII, 17.) Auf ein anderes, gleichfalls der älteren Sprache angehöriges Gedicht möchte ich hierbei aufmerksam machen, es ist noch heute in Frankreich allgemein bekannt und berührt uns Preussen ganz besonders: den Meunier Sans-Souci von Andrieux. Ernest Legouvé sagt darüber (in seinen Soixante ans de Souvenir I, 111): „De ce poète, il reste un chef-d'œuvre. Ce chef-œuvre c'est le Meunier Sans-Souci. On y trouve comme un écho de l'esprit de Voltaire et de la bonhommie de la Fontaine. Les jeunes gens qui nous ont précédés le savaient par cœur; nous l'avons appris comme eux, et nos enfants le répéteront comme nous. Avec ces cent vingt vers, Andrieux en a pour deux cents ans d'immortalité."

Es ist empfehlenswert, dass dieselbe Gedichtsammlung die Schüler die ganze Schulzeit hindurch bis in die oberen Klassen begleite.

Wie auch auf der Oberstufe, in Prima, die Lektüre von Gedichten nutzbringend auch für den Aufsatz zu verwenden ist, hat in vortrefflicher Weise H. Drees-Wernigerode gezeigt in seinem empfehlenswerten Aufsatz „Napoleon I. in der französischen Dichtung" (Lehrproben und Lehrgänge 38 (1894), 94).

Die Lektüre steht auf der Oberstufe im Mittelpunkte des Unterrichts; sie ist der Ausgangspunkt der literar- wie kulturhistorischen Belehrungen. Um den neusprachlichen Unterricht vor Zersplitterung und Verflachung zu schützen, um in der Literaturgeschichte wie in der Kultur- und Volkskunde ein zwar

Digitized by Google

in bescheidenen Grenzen gehaltenes, immerhin aber in gewissem Sinne vollständiges Gesamtbild zu sichern, sollte ein fester Lehrplan an jeder Anstalt genau die Gesichtspunkte festlegen, die für die Auswahl der Lektüre und die zu behandelnden Gedichte massgebend sind. Jedes Lehrerkollegium sollte sich — etwa alle neun Jahre — von neuem darüber schlüssig machen, inwieweit bei der Lektüre auf der Oberstufe neben dem literarisch-ästhetischen und literarhistorischen Moment das kulturhistorische zur Geltung kommen soll, ob und in welchen Klassen Schriftsteller in der vor dem 19. Jahrhundert liegenden veralteten (heute nicht mehr lebendigen) Sprache zugelassen werden sollen, ob dabei für die drei oberen Klassen die Anordnung nach der zeitlichen Aufeinanderfolge innezuhalten ist, welche Gedichte auf allen Stufen zu lesen, welche zu lernen und von Klasse zu Klasse (oder in welchen Klassen) zu wiederholen sind. Festzulegen sind dabei auch die Gesichtspunkte, nach denen die der eigentlichen Spracherlernung in den oberen Klassen dienenden Uebungen — Aufsätze, Diktate, Sprechübungen — einzurichten sind. Meinem Dafürhalten nach sind all diese Uebungen, wenn nicht ausschliesslich, so doch nahezu ganz herzuleiten aus der Lektüre und den vom Lehrer in freiem fremdsprachlichen Vortrage gegebenen Ergänzungen. An die Lektüre angeschlossen, helfen diese Uebungen zur Vertiefung und Befestigung des Durchgenommenen; durch das planmässige Ineinandergreifen aller Teile des Unterrichts wird der Zersplitterung vorgebeugt; die intensive Ausnützung und Verarbeitung des Lesestoffs fördert Kenntnisse und Fertigkeiten, und der grösseren Einfachheit entspricht grössere Ruhe.

Auch aus sprachlichen Gründen ist es wünschenswert, dass der fremdsprachliche Aufsatz sich — eng oder frei — anschliesst an einen in der fremden Sprache bereits behandelten (gelesenen oder gehörten) Stoff. Französische Aufsätze über Schillers Bürgschaft oder über Wallenstein dans la guerre de Trente ans, die ein fortwährendes Umspringen aus der französischen in die deutsche Gedankenwelt erfordern, begünstigen unwillkürlich die Germanismenbildung. Aufsätze über einen nur in der Muttersprache, nicht in der Fremdsprache übermittelten Inhalt sind für die Schule zu schwer. Höchstens zulässig scheinen mir historische Themata, welche Beziehungen der deutschen zur

Digitized by Google

französischen und englischen Geschichte behandeln; doch auch hier empfiehlt sich wenigstens eine Vorbesprechung in französischer oder englischer Sprache. Gute Dienste können dabei Ploetz, Dates principales de l'histoire universelle, und Duperrex, Cours d'histoire générale (Lausanne, Payot) leisten. Der alte Marggraff (Précis de l'Histoire d'Allemagne) hat leider ein etwas extraterritoriales Französisch.

Die im vorstehenden entwickelten Vorschläge setzen bei dem Lehrer grosse Sprachgewandtheit voraus. Werden unsere deutschen neusprachlichen Lehrer diesen Anforderungen genügen? Alle nicht; sicherlich viele. Mit der neuen Aufgabe wächst die neue Kraft. Docendo discimus. Den Zaghaften aber rufe ich mit Professor P. Fuchs zu: „Nur mutig ans Werk! Il n'y a que le premier pas qui coûte." Freilich sind die meisten der in seiner Abhandlung (Düsseldorf, Oberrealschule 1905, Progr. No. 589) gegebenen Mustersprechübungen abzulehnen, weil sie in gar keinem Zusammenhange mit der Klassenlektüre stehen und überhaupt für die Oberstufe zu elementar sind. Die Ausbildung, welche die neusprachlichen Lehrer zurzeit auf den deutschen Universitäten erhalten, ist meist in dreifacher Hinsicht ungenügend: die Studenten erhalten zu wenig Uebung im Sprechen, zu wenig Uebung im Schreiben der fremden Sprache und keine irgendwie ausreichende, auf eigener Lektüre und zweckmässiger Anleitung beruhende Kenntnis der Literatur der letzten drei Jahrhunderte. An welcher deutschen Universität werden Uebungen veranstaltet, denen von Bernard Bouvier in Genf abgehaltenen vergleichbar, der die Studenten anleitet, an der Hand zweckmässig ausgewählter Proben sich ein Urteil zu bilden über Stil und Eigenart des Schriftstellers, und sich aus mehreren so gewonnenen Einzelbildern ein auf eigener Anschauung beruhendes Gesamtbild einer Periode zusammenzusetzen? In den Geist der fremden Literatur, in den Ideenkreis des fremden Volkes einzuführen ist die französische Studien- und Prüfungsordnung der Neuphilologen weit besser geeignet als die jetzige preussische. Bei der Vielseitigkeit der Aufgaben, welche das neuphilologische Studium in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht beansprucht, scheint dringend notwendig, was Körting längst gefordert, was neuerdings aus Gründen der Ueberbürdung Borbein (auf dem Neuphilologen-

Digitized by Google

tage zu Köln 1904), aus Gründen kulturell-idealer Art Schneegans (auf dem Neuphilologentage zu München 1906) nachdrücklichst verlangt haben: die Trennung von Französisch und Englisch. „Nur so können wir wirklich ideale Kulturvermittler heranbilden, wenn die einen in der englischen, die anderen in der romanischen Kultur, Sprache, Literatur zu Hause sind. Beides zu vereinen, ist ein Ding der Unmöglichkeit . . . Es war früher der grösste Ruhm der Deutschen, in die Tiefe zu arbeiten, nicht in die Breite sich zu verlieren. Nur e i n e fremde Sprache! aber gründlich, nicht mehrere oberflächlich. Das sollte unser Ideal sein. Dann würden wir, wie Waetzoldt es bereits verlangte, für Deutschland nicht Lehrer des Französischen und Englischen, sondern Lehrer Frankreichs und Englands heranbilden. Dadurch würden wir dem höchsten Ideale, das unsere Wissenschaft in letzter Linie verfolgt, näher kommen. Durch das Eindringen in den Geist des fremden Volkes und durch das Verstehen seiner Gedanken, Empfindungen und Bestrebungen lernen wir unsere Nachbarn besser beurteilen und hüten uns selbst vor törichtem Eigendünkel. Auf diese Weise arbeiten wir mit an der Versöhnung der Völker, an der Befestigung eines dauernden Friedens unter ihnen, zum Wohle der Kultur und Menschheit."

Günstig lauten die Urteile über die Lateinkurse der nachträglich an der Universität Latein lernenden Studenten (früheren Oberrealschüler), nicht bloss für Juristen (nach dem Berichte von Prof. Kübler in der Monatschrift für höhere Schulen), sondern auch für Neuphilologen (nach der über Prof. Hartmanns Kursus im Pädagog. Archiv 1906, XLVIII, 88, gebrachten Mitteilung). Ist erst die Trennung von Französisch und Englisch erreicht, dann wird es vielleicht möglich, einem Neuphilologen den Nachweis gewisser Kenntnisse im Griechischen im Staatsexamen besonders anzurechnen. Für die intimere Kenntnis gewisser Abschnitte der englischen wie der französischen Literatur wäre das Verständnis eines griechischen Schriftstellers, der einen besonderen Einfluss ausgeübt hat auf einen oder mehrere neusprachliche Klassiker, ein wünschenswerter Gewinn.

Sind auch die auf den deutschen Universitäten gewährten Ausbildungsmöglichkeiten und die Bestimmungen der Staatsprüfung zurzeit noch mangelhaft, so wird doch der neuphilo-

Digitized by Google

logische Lehrer fest die hehre Aufgabe verfolgen, die ihm die Erfordernisse der deutschen Schule im 20. Jahrhundert gestellt haben. Er wird weder den praktischen Nutzen, den die lebendige Kenntnis des Französischen und Englischen für die deutsche Jugend und für das deutsche Vaterland hat, noch auch den idealen Wert verkennen, den die Kenntnis der in diesen Sprachen zum Ausdruck gebrachten Kulturgüter für die Erziehung bietet. Auf welche Stufe des Unterrichts er auch gestellt ist, wird er wie ein Geweihter im Dienste des Vaterlandes und im Dienste der Menschheit es sich angelegen sein lassen, praktische Fertigkeiten ebenso wie die Geisteskräfte der Schüler zu fördern, ihren Willen zu veredlen, sie zu einer idealen Auffassung des modernen Lebens, das eine Weiterentwickelung des antiken ist, zu erheben, sie hinzuführen in die Tiefen des Geistes, auf die Höhen des Lebens der modernen Kulturvölker.

Digitized by Google

II Schulleben

Von Dr. H. Lietz auf Schloss Bieberstein bei Fulda

1 Kind und Schulleben

Aufgaben — Tatsächliche Verhältnisse — Forderungen

Wie muss das Schulleben gestaltet werden, um das heranwachsende Menschenkind zu einem tüchtigen Glied seines Volkes und Vaterlandes zu machen? Das ist die Frage, um deren Beantwortung es uns hier zu tun ist.

Wir dürfen uns nicht verhehlen, dass aller Erfolg bei der Erziehung abhängig ist einmal von den angeborenen Fähigkeiten und Kräften des Kindes, sodann von der Eigenart des Erziehenden und schliesslich von der Beschaffenheit der Umgebung und aller Massnahmen, die auf den sich Entwickelnden einwirken. Das ganze Werk des Erziehers ist bedingt durch die Beschaffenheit dessen, auf den er einwirken will; er darf nicht den Wahn hegen, dass es nur seines eigenen Willens bedürfe, um das Kind zu dem gewünschten Ziele zu bringen. Allerdings kann mit einiger Sicherheit die Erreichung äusserer Erfolge, gewisser Kenntnisse, Fertigkeiten, Umgangsformen verbürgt werden. Aber auch mit den grössten Ergebnissen dieser Art ist doch nichts oder nur verschwindend wenig für die Charakterentwicklung des jungen Menschenkindes gewährleistet. Gerade bei der Inangriffnahme dieser seiner höchsten Aufgabe bleibt der Erzieher unausgesetzt abhängig von den angeborenen Trieben,

Digitized by Google

Anlagen und Kräften des Zöglings. Daraus folgt zugleich, dass die ganze Schularbeit zunächst bedingt ist durch die körperliche, sittliche, geistige Beschaffenheit der Eltern des Kindes, durch die Harmonie und Heiligkeit ihrer Ehe. Ist das Kind aus harmonischer Ehe an Leib und Seele gesunder und gereifter Eltern hervorgegangen und in den ersten Jahren verständig entwickelt, so ist hohe Gewähr für den Erfolg der weiteren Erziehung vorhanden. In allen andern Fällen bleibt es sehr fraglich, ob es möglich sein wird beim Kinde, die Folgen von körperlicher und sittlicher Minderwertigkeit eines oder beider Teile der Eltern jemals zu beseitigen. Aus diesem Grunde wird der Erzieher in seinem Zögling rechtzeitig das Bewusstsein zu erwecken suchen von seiner gewaltigen Verantwortlichkeit für das kommende Geschlecht, von seiner Verpflichtung, an seinem Teil mit beizutragen, dass dieses ein möglichst tüchtiges und glückliches werde.

Erziehung besteht nun überhaupt darin, des Kindes Fähigkeiten und Kräfte auf der einen, Mängel und Schwächen in seinen Anlagen auf der andern Seite zu erforschen und dann alles das zu tun, was zur Entwicklung jener und zur Bekämpfung oder Unterdrückung dieser dient. Es gilt dabei, den Fehler zu vermeiden, an den werdenden Menschen etwas, was diesen Zielen nicht irgendwie entspricht, heranzubringen, von ihm etwas zu fordern, was er bei seinen Kräften nicht leisten kann.

Auf Grund der Tatsache der unendlichen Verschiedenheit der Anlagen und Kräfte der menschlichen Natur auf körperlichem, geistigem und sittlichem Gebiete könnte man den Wunsch hegen, dass für jedes Kind ein besonderer Erzieher zur Verfügung stehe, der jenes Natur studiere und in der richtigen Weise zu entwickeln suche; oder dass nur einige wenige Kinder als zu Erziehende dem einen Einwirkenden übergeben würden, und zwar möglichst von früher Jugend an auf Jahre hinaus. Es liegt auf der Hand, dass eine solche Arbeit frühzeitig begonnen werden muss, bevor wertvolle Zeit und Kräfte verloren gegangen sind und gewisse Triebe sich so weit entwickelt haben, dass eine Veränderung fast zur Unmöglichkeit geworden ist. Es liegt ferner auf der Hand, dass für diese schwierigste Aufgabe der planmässigen geistigen und seelischen Einwirkung auf einen Mitmenschen nur bei dem Vorhandensein geraumer Zeit

Digitized by Google

irgend ein dauernder und bedeutsamer Erfolg erreicht werden kann. —

Da nun aber die Dinge so liegen, dass eine Einzelerziehung nur in seltenen Ausnahmefällen geschehen kann, ganz abgesehen davon, dass auch diese manche Nachteile mit sich bringt und Einseitigkeiten zur Folge hat, die hier nicht erörtert zu werden brauchen, so muss vor allen Dingen eine reiche Auswahl von Schulgattungen vorhanden sein, damit die Möglichkeit gegeben sei, dass die Kinder an die Stätte zur Erziehung gelangen, an welche sie bei den gerade ihnen gegebenen körperlichen, geistigen und moralischen Kräften gehören, und dass an diesen Stätten niemals so viele Zöglinge zu gleicher Zeit vor den Erziehenden gebracht werden, dass er auch nicht im entferntesten den einzelnen unter ihnen gerecht werden kann. Es ergeben sich also aus dem Gesagten die Forderungen kleiner, für den Leitenden und alle Miterziehenden übersichtlicher Schulen mit kleinen Klassen, und zwar Schulen von sehr verschiedener Art und sehr verschiedenen Anforderungen, damit jeder, sei es nun, dass er gesund oder krankhaft, glücklich oder unglücklich beanlagt, sei es, dass er viel oder wenig zu leisten imstande ist, Gelegenheit findet, seine Kräfte zu entwickeln, dass keiner deshalb zu verzweifeln braucht, weil für ihn Unmögliches verlangt wird, und dass keines Kräfte brach liegen bleiben, weil sie keine Möglichkeit der Betätigung finden.

Es braucht nicht gesagt zu werden, wie wenig die tatsächlichen Verhältnisse mit diesen Forderungen übereinstimmen. Die Schulkasernen, die überfüllten Klassen, die Gleichmacherei sind an der Tagesordnung, und Berücksichtigung des Einzelnen und damit Erziehung überhaupt sind an unendlich vielen Stellen eine Unmöglichkeit.

Es soll nicht verkannt werden, dass es sich hier zugleich um ungeheure Schwierigkeiten handelt, dass es sehr leicht ist, Ideale aufzustellen, dass sie immer nur annähernd verwirklicht werden können, dass insonderheit die Durchführung der genannten Forderungen an Voraussetzungen geknüpft ist, die zu erfüllen die verantwortlichen und leitenden Kreise nur zu geringem Teil in ihrer Hand haben, die abhängig sind von der zur Verfügung stehenden Anzahl und Beschaffenheit der Erziehenden, von den vorhandenen Mitteln usw. Aber wenn auch

Digitized by Google

noch so viele Schwierigkeiten der Verwirklichung eines Ideals sich entgegenstellen, so muss es trotzdem klar erkannt werden, und es muss alles daran gesetzt werden, seiner Verwirklichung nahe zu kommen, wenn überhaupt etwas erreicht werden soll. Jedenfalls folgt schon aus dem Gesagten, dass es der höchsten Anspannung der vorhandenen Mittel und Kräfte in Gemeinde und Staat bedarf, damit überhaupt etwas Nennenswertes erreicht werden kann. Diese höchste Anspannung und Kraftleistung muss aber hier erfolgen, weil durch sie die Weiterentwicklung und das Glück der einzelnen Nation und der Menschheit überhaupt bedingt ist.

2 Schulleben und Erzieher

Der Erfolg des Schullebens hängt ferner von der Persönlichkeit des Erziehenden ab. Wem daran liegt, dass die Schule ihrer grossen Aufgabe gerecht wird, der muss wünschen, dass nur solche Persönlichkeiten männlichen und weiblichen Geschlechtes sich dem Erzieherberuf widmen, welche wahre Neigung und Fähigkeit für ihn besitzen. Auf diesem Gebiete rächt es sich noch mehr wie auf anderen, wenn ein Mensch nicht an dem ihm gebührenden Platz steht. Erziehung ist ein so verantwortungsreiches, entsagungsvolles, wichtiges Amt, erfordert solche Selbstlosigkeit, Liebe, Geduld, aber auch so viel Vertrauen, Mut, Kraft, sittliche Reinheit und Festigkeit, dass nur ein ganz bestimmter Teil der Menschen dieser Aufgabe gewachsen ist. Und wenn so viel Misserfolg und Unzufriedenheit bei Erziehenden und Erzogenen vorhanden ist, so hat das zum guten Teil seinen Ursprung darin, dass nicht die richtigen Persönlichkeiten zur Wirksamkeit da sind. Wer also von dem starken Wunsch nach einer erfolgreichen, nationalen Erziehung beseelt ist, muss vor allen Dingen alle die Kräfte, welche bei der Heranbildung des kommenden Geschlechtes etwas Tüchtiges leisten können, zu dieser aufrufen. Da die Fortentwicklung der Menschheit davon abhängt, dass die zur Welt kommende Generation die Hilfe bei ihrem Werden erhält, deren sie bedarf, so hat eigentlich jeder, der auf diesem Gebiet Fähigkeiten hat, die Pflicht, sich an dieser Erziehungsarbeit zu beteiligen, die so wichtig und heilig ist, wie

Digitized by Google

kaum eine andere im Staat, wobei wir natürlich nicht vergessen dürfen, dass auch jeder Vater und jede Mutter Erzieher ihrer Kinder sind.

Liebe und Begeisterung ist erste Vorbedingung für den Beruf des Erziehers. Keiner sollte sich ihm widmen, der diese Kräfte nicht in sich spürt, diese Begeisterung nicht empfindet. Jeder sollte ihn aufgeben, bei dem sie geschwunden sind. Nun kann aber selbst der, welcher mit Begeisterung an diese grosse Aufgabe herangegangen ist, im voraus oft noch nicht wissen, ob er die nötigen Fähigkeiten für diesen Beruf hat; er wird es erst im Laufe seiner Arbeit erfahren. Er sollte also unter diesen Umständen sich so einrichten, dass er in der Lage ist, einen anderen Beruf einzuschlagen, wenn er nicht bei diesem bleiben kann, weil ihm die notwendigen Fähigkeiten für ihn abgehen.

Nur, wenn unsere Nation das Glück hat, eine genügend grosse Zahl von hingebenden, von der Wichtigkeit und Heiligkeit der Aufgabe erfüllten und diese mit Erfolg auszuüben fähigen Persönlichkeiten — Jünglingen und Jungfrauen, Männern und Frauen — zu finden, nur dann können wir etwas erhoffen für den kulturellen Fortschritt unseres Volkes.

Das Schulleben ist nur dann fruchtbar zu gestalten, wenn alle Einrichtungen der Schule so beschaffen sind, dass sie zum wahren Wohl der Zöglinge dienen und dass diese sich unter ihnen wohl fühlen können. Das ist nun heute in vieler Beziehung in Deutschland nicht der Fall. So bereitet z. B. ein guter Teil des Unterrichts dem Zögling keine Freude, weil in ihm ein Götzendienst des Gedächtniswissens getrieben wird, weil eine Ueberlastung mit Dingen stattfindet, die dem Kinde zum Teil gänzlich gleichgültig sind und auch kaum zur Weiterentwicklung seiner geistigen Fähigkeiten und zur Vorbereitung auf seinen einstigen Beruf als Mensch und Bürger dienen, ganz abgesehen davon, dass auch vielfach die Gegenstände in einer so falschen Weise an den Zögling herangebracht werden, dass das, was zur Freude gereichen und Leben erwecken könnte, zur Qual wird. Da aber der Unterricht einen so breiten Teil, ja den Hauptteil der Schule ausmacht, so bedingt seine fehlerhafte Einrichtung die gesamte Stimmung des Schülers. Die Abhilfe würde also darin bestehen, dass alles dem normalen

Kinde nicht geistiges Leben und Freude Schaffende und seine körperliche Entwicklung Schädigende gänzlich aus dem Unterricht entfernt wird, und dass ebenso Unterrichtsweisen und Unterrichtende beseitigt werden, die den Schüler entmutigen und hemmen.

3 Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling

Das Schulleben kann nur dann ein gesundes sein, wenn zwischen dem Erzieher und dem zu Erziehenden ein richtiges Verhältnis besteht. Der Erzieher darf seine Stellung nicht als die eines Vorgesetzten betrachten und ausüben, vielmehr muss er sie als die eines Freundes, Genossen, zur Hilfe, zum Dienst Berufener auffassen und betätigen. Er muss im Kinde nicht einen Untergebenen erblicken, sondern einen Mitbruder, eine Mitschwester, die ebensowohl Rechte, Fähigkeiten, Vorzüge haben wie er selbst. Achtung vor, Liebe zu ihnen, freudige Bereitwilligkeit, ihnen in ihrer Entwicklung zu helfen, müssen die ihn erfüllenden Grundstimmungen sein. Diesen muss die ganze Weise des Verkehrs, des Zusammenlebens mit dem Kinde entsprechen. Er verzichte auf alle Forderungen gegenüber dem Zögling, die nicht aus der Natur der Sache sich ergeben. Er lasse ihm alle und jede irgendwie berechtigte Freiheit, er unterlasse ihm gegenüber jede Art von Willkür, die der inneren Begründung entbehrt. Es gibt da sehr viele, oft nur gering erscheinende Dinge, die zusammenkommend nur dazu dienen, beide Teile gegeneinander zu erbittern und den Erfolg zu hemmen.

Nun kann allerdings aus diesem Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling heraus eine gewisse Gefahr erwachsen. Es kann der Erziehende sich unter Umständen um den Grad von Respekt bringen, der zwischen beiden Teilen vorhanden sein muss und die Voraussetzung eines Erfolges der ganzen Schularbeit ist. Aber dieser Misstand wird doch nur dann eintreten, wenn der Erziehende ein schwächlicher Mensch ist, der nicht die Fähigkeit besitzt, sich durch die Ueberlegenheit seiner Persönlichkeit Achtung und notwendigen Gehorsam zu verschaffen. Wer sich aber erst und lediglich durch das Amt, durch die Regierungsgewalt die notwendige Disziplin beim Schüler ver-

Digitized by Google

schaffen muss, der dürfte am unrechten Platze stehen. Das richtige Verhältnis herrscht zwischen Erzieher und Zögling, wenn der erstere eine natürliche und selbstverständliche Autorität besitzt durch die Kraft seiner Persönlichkeit, und wenn der letztere freudig folgt, weil ihn das Bewusstsein nicht verlässt, dass der an ihm Wirkende fähig ist, ihn vorwärts zu bringen, dass er dieser Aufgabe mit Hingebung und Selbstlosigkeit obliegt, dass er es durchaus gut mit ihm meint. So findet hier zugleich ein eigenartiges zu sich Emporheben und zu anderen Hinabsteigen statt, bei dem eben die Voraussetzung ist, dass der höher entwickelte Teil Fähigkeit und Willen besitzt, sich an die Stelle des andern zu versetzen, ihn zu verstehen, zu achten, zu fördern.

Er wird darum seine Tätigkeit nicht auf die Lehrstunden und auf all das Aeusserliche, wofür er vom Staate oder der Gemeinde bezahlt wird, beschränken, sondern wird dem Zögling in allen den Beziehungen zur Verfügung stehen, in welchen er ihm helfen kann. Und nicht nur das. Er wird mit ihm zusammen leben, soweit es ihm nur irgend möglich ist, mit ihm Freud und Leid teilen, spielen und arbeiten, feiern und sorgen, damit so eine immer engere Geistes- und Lebensgemeinschaft entstehen und ein Herzensverhältnis sich zwischen beiden bilden kann und damit die Möglichkeit einer innern Beeinflussung geschaffen wird. Es wird der erziehende Teil alles unterlassen, wodurch er in den Augen des Zöglings irgendwie sinken könnte; er wird für sich selber nicht als Recht beanspruchen, geschweige denn ausüben, was er bei jenem nicht einmal dulden, sondern sogar bestrafen würde.

Natürlich ist das alles am besten im Alumnate ausführbar; aber auch in der Tagesschule lässt sich viel davon verwirklichen, wenn nur mit dem verhängnisvollen Grundsatz gebrochen wird, dass die Schule nur für den Unterricht da sei.

Es braucht nicht ausgeführt zu werden, wie sehr gegen das alles gefehlt wird, wie ausserordentlich überhaupt diese Art des Zusammenlebens zwischen den beiden in Betracht kommenden Teilen dadurch erschwert wird, dass dem Lehrer die Aufgabe aufgebürdet wird, einer möglichst grossen Masse von Menschen, von denen er den einzelnen gar nicht kennen lernen und näher beeinflussen kann, gleichzeitig eine Unsumme von

Digitized by Google

Gedächtniswissen beizubringen, damit einmal Prüfungen bestanden und Berechtigungen erlangt werden. Wo aber im Schulleben keine echte Freude des Schülers aufkommen und keine Freundschaft zum Erzieher entstehen kann, da wird auch die Entwicklung der vaterländischen Liebe gefährdet. Denn sie geht aus der Freude am Leben im Vaterlande und aus der Dankbarkeit für das in ihm Gebotene hervor.

Der Erzieher wird die Gelegenheiten aufsuchen, bei denen er auch ausserhalb der Unterrichtsstunden mit dem Zögling zusammensein kann. Er wird für diesen jederzeit zu sprechen sein, es wird ihn freuen, wenn er von jenem aufgesucht wird und wenn er sich ihm widmen kann. Er wird sich nicht auf eine „Sprechstunde" beschränken und wird sich nicht mit dem vom Lehrplan Vorgeschriebenen begnügen, sondern wird bereit sein, dem Schüler Rede und Antwort zu stehen bei allen Gelegenheiten, zu allen Zeiten, auf alle Fragen. Er muss dabei zwar auf manches verzichten. Seine Beziehungen zur „Gesellschaft" werden dabei ziemlich kurz wegkommen. Seine „Gesellschaft" wird die Welt der Kleinen sein, mit denen und für die er lebt. Wenn er recht verfährt, wird er aber für seine „Opfer", wenn man überhaupt das Aufgegebene als solche bezeichnen kann, doch völlig entschädigt werden in dem, was er für die neue Generation wirkt.

Der Erzieher wird vor allen Dingen seinen Beruf nicht als den eines Aufsehers, „Inspektors" ansehen; er wird dem Zögling nicht Misstrauen entgegenbringen, ihn nicht von vornherein als einen schlechten, auf Täuschung oder Untätigkeit ausgehenden, sich dagegen als einen möglichst vollkommenen Erdenbürger ansehen, sondern er wird rechtes Vertrauen und Achtung dem Jüngern gegenüber hegen, sich selbst, wie jenen, als irrenden, suchenden, strebenden Menschen beurteilen. Er will ihn gar nicht beaufsichtigen, was ja immer ein gewisses Misstrauen voraussetzt und für den feineren Menschen, der die Aufsicht ausüben soll oder erfährt, stets verletzend und niederdrückend wirkt und von vornherein das rechte Verhältnis zwischen beiden unmöglich macht, sondern er wird einfach mit jenem zusammenleben. Ist er ein Mensch mit offenen und gesunden Sinnen, so wird er in diesem Zusammenleben auch ohne Absicht das bemerken, was ihm zu wissen notwendig ist,

Digitized by Google

sei es nun äusserlich sichtbar oder nicht. Er lernt in dem Zusammenleben mit dem Zögling diesen wirklich kennen, wird von ihm erkannt in seinem Wert und wirkt innerlich durch die Achtung oder Liebe, die er einflösst. Mit äusseren Mitteln greift er nur dann ein, wenn eine Notwendigkeit dazu vorliegt. Er ist nicht Polizist oder Richter, sondern Vater und Bruder, Freund und Führer zugleich.

4 Schulwanderungen und Reisen

Die Gelegenheiten, auf Körper und Seele des Zöglings zugleich einzuwirken, wird der Erzieher besonders schätzen. Sie bieten sich z. B. auf gemeinsamen Wanderungen und Reisen. Es braucht nicht ausgeführt zu werden, welchen Nutzen diese, wenn sie verständig betrieben sind, für die körperliche Entwicklung bieten, wie sie ferner dem Zögling ermöglichen, seine Heimat kennen und lieben zu lernen, wie sie seinen Geist anregen und bereichern können, wie sie Lehrer und Schüler einander nahe bringen. Vieles, was dieser bis dahin nur sagen hörte und was er nur aus Büchern kannte, schaut er bei dieser Gelegenheit mit eigenen Augen.

Dass die Eisenbahn bei ihnen nur als Notmittel in Betracht kommt, um sie aus der Grosstadt an einen Platz zu führen, von dem aus eine Wanderung begonnen werden kann, liegt auf der Hand; ebenso, dass die körperliche Leistung der Kraft des Kindes angepasst sein muss. Der Erzieher wird beobachten, wieviel das Kind ohne Schaden leisten kann, wird unter Umständen seine Kraft anspannen lassen, damit es selbst inne wird, wieviel es leisten kann und wo die Grenzen seines Könnens sind; am rechten Platz und zur rechten Zeit wird er aber auch wieder die nötige Ruhe und Erholung eintreten lassen. Bei diesen Schulreisen und -wanderungen muss das grosse Ziel der gesamten Erziehung vorschweben, leben zu lehren. Eine ausgezeichnete Gelegenheit, zu wichtigsten Lebenstugenden zu erziehen, bietet sich gerade hier, z. B. zu Einfachheit, Mässigkeit, verständiger Art zu geniessen, Energie, zum Verständnis für Land und Leute, zur Freude an Natur- und Kulturwerken usw. Eine vernünftige Lebensweise kann hier geübt und angewöhnt werden. Das ist um so wichtiger, als Elternhaus und Um-

Digitized by Google

gebung oft dem Kinde Schädliches bieten und angewöhnen. Der verständige Erzieher leitet bei diesen Schulfahrten z. B. dazu an, alkoholische Getränke zu vermeiden, nicht durch Ge- oder Verbote, sondern durch sein Beispiel und durch seinen Hinweis auf die durch Enthaltsamkeit erzielte grössere Leistungsfähigkeit und edlere Freude, sowie auf die mit dem Alkoholgenuss verbundenen Gefahren und Nachteile. Aehnlich steht es mit Speisen, Schlafen bei offenem Fenster usw. Er vermeidet, soweit es möglich ist, auf solchen Reisen das Gasthofleben. Oft sehen wir ihn mit seinen Begleitern im Freien sich das Mahl bereiten, mit ihnen das Zelt aufschlagen, in dem sie die Nacht zubringen. Oder wir finden in der warmen Jahreszeit die jugendliche Schar, eingehüllt in Mäntel, schlummernd unter der mächtigen Eiche auf der Anhöhe, über ihnen den Sternenhimmel. Ein ander Mal treffen wir sie im Bauernhause mit der Bauernfamilie beim einfachen Mahl und dann auf der Streu in der Scheuer. Da lernen sie das Leben ihres Volkes besser kennen als im Einerlei des Wirtshauses. Und täglich und stündlich ist der ältere Genosse helfender, mitratender und -tatender Kamerad und Führer, teilt Abenteuer, Freuden und Leiden. Alle lernen sich in die Verhältnisse schicken, erfahren etwas vom Leben.

Nicht darauf kommt es der kleinen Schar an, dass eine möglichst grosse Zahl von Kilometern zurückgelegt wird, sondern darauf, dass bei dieser Gelegenheit Körper und Geist entwickelt werden und rechte Freude bei allen herrscht. Sie wandern zunächst in der Heimatlandschaft. Allmählich ziehen sie den Kreis weiter. Grösser und stärker geworden, nehmen sie mitunter das Fahrrad zu Hilfe und dann geht's über die Grenzen der Heimatlandschaft hinaus. Eine herrliche Gelegenheit, Mut, Ausdauer, Geistesgegenwart, Selbstbeherrschung zu üben, bietet sich bei diesen Radfahrten. Aber der Anführer muss die Kräfte der Seinigen und das Mass des ihnen Zuzumutenden genau kennen und sich und die Seinigen beherrschen können, sonst kann leicht Unheil statt Heil erfolgen. Sind die Jungen älter geworden und haben sie das Heimatland einigermassen kennen gelernt, dann wird der Erzieher sich nicht scheuen, mit ihnen über See oder Gebirg ins Nachbarland zu fahren. Auch da werden sie gemeinsam Sprache, Land und Leute kennen lernen.

Digitized by Google

Viel bietet sich ihnen da zum Vergleich mit der Heimat, die sie nun in ihrer vollen Eigenart immer mehr schätzen lernen. Nicht ein Vielerlei, das Charakteristische, Typische wird aufgesucht.

Für solche Zwecke sollten Staat, Gemeinde und Familie bereit sein, Mittel zu bewilligen. Das da Angewendete würde reiche Zinsen tragen. Es ist das um so notwendiger, als ein immer grösserer Teil der Jugend in der Grosstadt aufwächst und damit Gefahr läuft, den Zusammenhang mit der Natur zu verlieren und körperlich dahinzusiechen. Den Kindern der unteren Volksschichten müssten Staat, Gemeinde und Schule unbedingt Gelegenheit geben, möglichst oft und lange aus der Grosstadt herauszukommen, in der sie sonst verkommen, in deren Enge sich nur gar zu leicht Unmut, wenn nicht gar Hass gegen Vaterland und Volk ansammelt. Den Kindern besser gestellter Eltern ist aber ein Ferienaufenthalt an den Plätzen, an welchen die wohlhabenden Erwachsenen ihre Erholung zur Sommerszeit suchen, den Bädern, Sanatorien, Sommerfrischen mit dem Luxus und einer Anzahl städtischer Vergnügungen oft wenig zuträglich. Es ist ihnen viel heilsamer, mit Kameraden und Erziehenden zusammen die Gaue des Vaterlandes zu durchwandern, in einfachem Leben der Eigenart des Landes und der Leute sich zu erfreuen, den Körper abzuhärten und seine Ausdauer und Kraft zu steigern. Wir haben für diesen Zweck schon eine Anzahl von Veranstaltungen — man denke an die Ferienkolonien, an die Vereine „Wandervogel", die Schulreisen verschiedener Seminare, Privatschulen, Uebungsschulen u. ä. Aber alle diese Bestrebungen müssen noch viel mehr gefördert werden; das wird der vaterländischen Erziehung ausserordentlich zugute kommen.

5 Die körperliche Erziehung: Spiel, Turnen, Sport

Unser gesamtes Schulleben leidet an einer Ueberschätzung der intellektuellen und einer Unterschätzung der körperlichen Seite der Erziehung. Damit muss endlich gebrochen werden, wenn nicht das Wohl und die Entwicklung des Volkes aufs äusserste gefährdet werden sollen. Die Gefahr ist gewachsen und wächst beständig, da sich die Bevölkerung zum weitaus

Digitized by Google

grössern Teil in grossen Städten angesammelt hat und es immer noch mehr tut, und da das Grosstadtleben in jeder Weise die körperliche Entwicklung des Kindes benachteiligt. Wenn auch nun Turnen als ein pflichtmässiger Gegenstand in den Lehrplan aufgenommen ist, so gelangt doch dieser keineswegs zu seinem Recht. Es ist und bleibt ein Missverhältnis zwischen den zwei bis drei Stunden körperlicher und den ungefähr dreissig Lehr- und 15 Arbeitsstunden, also den 40—50 Stunden geistiger Tätigkeit in der Woche. Das Missverhältnis tritt am offenbarsten in der ganz falschen Beurteilung des Menschenkindes zutage, bei der als fast alleiniger Masstab die Summe des Wissens in Betracht kommt — eine verhängnisvolle Einseitigkeit, die ihren Ursprung in asketischer Auffassung der Religion und in Niedergangszeiten des Volkstums hat, von deren Ueberwindung aber das Schicksal unserer Nation und Kultur schlechterdings abhängt. Diese Einseitigkeit wird heutzutage nicht nur zur Lächerlichkeit, für die jeder Ausdruck noch zu milde ist. Sie wird zum Frevel an Volkstum und Menschheit. Die Fähigkeit, ein lateinisches, griechisches, französisches oder englisches Extemporale einigermassen gut zu schreiben, eine Anzahl mathematischer Aufgaben zu lösen, eine möglichst grosse Zahl äusserer geschichtlicher Ereignisse oder Jahreszahlen zu wissen — alle diese Dinge, deren Wert ein Vernünftiger, der nicht in den Zimmern sitzt, in welchen die Lehrpläne ausgedacht und der Lehrer- und Kinderwelt aufgebürdet werden, durchaus in Frage stellen muss — sie gelten als Masstab für die Beurteilung des jungen Menschen, von ihnen wird das Schicksal unzähliger abhängig gemacht. Mit welchem Tüttelchen von innerem Recht? Gibt es nicht gar vieles, das unendlich viel wertvoller ist? Der herkömmliche Schulmann freut sich über die Fehlerlosigkeit der genannten Arbeiten und bemerkt nicht, dass vor ihm ein bleicher, kraftloser Mensch steht, für den vielleicht sehr bald die Stunde kommen wird, in der ihm alles erlernte Zeug nicht mehr das geringste nützen wird, da er der Ewigkeit entgegensieht; ein Mensch, der mit sich, dem Leben, dem Volk, der Menschheit nichts Vernünftiges anzufangen weiss, der nur ein Scheinleben führt. Wir sind in eine solche Einseitigkeit unseres Schulwesens hineingeraten, die Unnatur und der Widersinn sind so zur Gewohnheit geworden, von oben herab begünstigt, von unten immer mehr als Selbst-

Digitized by

verständlichkeit hingenommen, dass sie in weiten Kreisen gar nicht als Verhängnis empfunden werden. In dem Aerger, den sie empfinden bei der Mangelhaftigkeit wissenschaftlicher Leistungen, die nur zu oft aus der Unsinnigkeit der Forderungen entspringt, bemerken viele Schulmeister, Schulräte und Prüfungskommissionen gar nicht, dass vielleicht vor ihnen ein junges Menschenkind steht, blühend an Kraft, dessen Glieder Zeugnis ablegen von verständiger Uebung und Lebensführung, dem Entschlossenheit, Mut und Schalkheit aus den Augen blitzen, dem man trotz, um nicht zu sagen gerade um seiner fehlerhaften Leistungen willen, um den Hals fallen sollte, um der Freude Ausdruck zu geben, dass er den richtigen Weg eingeschlagen hat, um sich und andern zum Lebensglück zu verhelfen und eine gesunde kommende Generation zu verbürgen. Das hilft nichts, er wird weggeschickt als „nicht Bestandener" und der bleiche Büffler neben ihm, den jener mit zweien seiner Finger zu Boden stossen könnte, geht siegreich aus dem Wettstreit hervor.

Ein anderer Masstab als der heute bei uns übliche muss endlich bei Beurteilung des Kindes männlichen wie weiblichen Geschlechtes zur Anwendung gelangen. Körperliche Fähigkeiten, Haltung, Gewandtheit, Kraft, Ausdauer des Körpers müssen aufs äusserste gefördert werden, Anerkennung oder Tadel erfahren und mit massgebend werden für die gesamte Beurteilung und Beförderung des jungen Menschen. Und das gilt für beide Geschlechter in gleicher Weise. Es muss jedem Kinde zum Bewusstsein gebracht werden, dass jeder, der durch Stubenhocken, Scheu vor körperlicher Arbeit und Anstrengung, durch unvernünftige Lebensweise und Beschäftigung, durch Nikotin, Alkohol, Onanie und geschlechtliche Unenthaltsamkeit — lauter Dinge, die allerdings durch den herkömmlichen Schulbetrieb und gewisse Richtungen des Kulturlebens mit einer gewissen Naturnotwendigkeit herbeigeführt werden — schlimme Verbrechen gegen sich, sein Volk, die Menschheit begeht, die ihm, seinem Volke und Vaterlande viel schwerere Strafen am eigenen Leib und Geist einbringen werden, als sämtliche von allen Schulmeistern Deutschlands wegen nichtgelernter Regeln, Vokabeln, Zahlen, Formeln verhängte Massregelungen zusammengenommen. Dass zugleich mit den körperlichen vor allem

die sittlichen Fähigkeiten als entscheidende in Betracht kommen und dass die intellektuellen gegenüber den genannten nicht an die erste, sondern an die letzte Stelle gehören, in dieser Gewissheit sollten wir uns durch keinen Schulpedanten der Vergangenheit oder Gegenwart mehr beirren lassen. Der Durchführung dieser Ideen sollten wir Bahn brechen im Ankampf gegen alle hindernden Widerstände, mögen sie kommen, woher sie wollen.

Nach dem Gesagten wird klar sein, wie über den gegenwärtigen Betrieb des „Turnens" zu denken ist. Einem Menschen, der durch intellektuelle Arbeit schon übermüdet ist, nachträglich noch körperliche Leistungen zuzumuten, ist, milde gesagt, ein Unfug. Dieser Unfug ist bei uns System und Sitte. Bei ihm wird zumeist so verfahren, dass Bewegungsfreiheit und Freude nur zu oft beeinträchtigt werden, dass übel angebrachter Zwang und äusseres Wesen herrschen. In Wahrheit sollte alles Beengende, Hemmende möglichst fortfallen. Das freie Spiel, das den höchsten Segen in der Entwicklung des Menschenkindes zu schaffen vermag, das mehr als alles andere Kindlichkeit, Jugendlichkeit, Frohsinn, Heiterkeit, Seelenreinheit verbürgt, geistige und körperliche Kräfte erweckt, sollte in jeder Beziehung Förderung erfahren. Für dies müsste genügend Zeit gegeben, müssten möglichst günstige Gelegenheiten und Plätze verschafft werden; an ihm müsste der Erzieher oft teilnehmen.

Sogenannte Zwischenstunden von 10 oder 15 Minuten auf der einen und Unterrichtsstunden von 50 oder 60 Minuten auf der andern Seite sind fehlerhaft. Für das Kind bis zum 14. Jahre sollte mindestens die gleiche Zeit für Spiel, körperliche und Kunstübung wie für geistige Arbeit gegeben werden. Für Kinder unter neun Jahren sollte die Zeit für Spiel und Körperübungen noch umfangreicher sein. Für sie sollten die Unterrichtsstunden die Dauer von 30 Minuten nicht übersteigen; diesen sollten mindestens 30 Minuten des Spieles folgen. Auf keiner Stufe sollte länger als 45 Minuten ohne Unterbrechung unterrichtet werden. Es sollten auf den höheren und mittleren Stufen wenigstens zweimal Unterbrechungen von mindestens 30 Minuten für körperliche Tätigkeit und Erholung gegeben werden, in denen alles geboten wird, was den jungen Menschen aus der Stube heraus in das Freie und zur körperlichen Betätigung zieht.

Digitized by Google

Soweit die Witterung es ermöglicht, sollten alle körperlichen Uebungen unter freiem Himmel stattfinden, ein Teil der Spiele wenn möglich auf grünen Wiesen und im Walde. Für die Zeiten, in denen die körperlichen Uebungen nicht im Freien stattfinden können, sollte die unmittelbar neben der Schule gelegene Halle zu körperlichen Uebungen stets für alle geöffnet sein und sollten freie Uebungen in ihr erlaubt sein. Die wenigen Stunden eines eigentlichen Turnunterrichts sollten nur dazu dienen, den Schüler mit der zweckmässigsten Weise bekannt zu machen, in welcher er seine Glieder übt, seinen Körper kräftigt, ihm die Mittel und Ziele zeigen, welche auf diesem Gebiet in Betracht kommen. Im übrigen sollten ihm möglichst viel Gelegenheiten — Raum, Zeit, Geräte — gegeben werden, um sich zu üben und das gewünschte Ziel zu erreichen. Die vorzunehmenden Uebungen müssen in Einklang stehen mit den wissenschaftlichen Gesetzen der Hygiene und Physiologie; alles, was ihnen zuwiderläuft, muss verbannt werden. Auch hier gilt es, eine richtige Mitte zu halten zwischen dem Zuviel und Zuwenig. Die Kräfte sollen angespannt werden, aber es soll keine Ueberanstrengung stattfinden und jedem nur das zugemutet werden, was er beim Stand seiner körperlichen Beschaffenheit leisten kann.

Im allgemeinen wird das Spiel für das jugendliche Alter vor den Uebungen in Riegen und an Geräten zu bevorzugen sein. Vom schwedischen Turnen sowohl wie vom englischen Spiel kann man vielerlei lernen und anwenden, ohne falscher Nachahmung zu verfallen und das Gute, was wir selbst auf diesem Gebiet geschaffen haben, zu unterschätzen.

Ohne Zweifel ist das sogenannte Rugby-Fussballspiel in etwas abgeänderter Form ein ganz hervorragendes Mittel zur körperlichen und sittlichen Entwicklung für die Jugend etwa vom 12. Jahre an. Es gibt wenig Spiele, in denen alle körperlichen und sittlichen Kräfte so entwickelt werden wie bei diesem. Alle Muskeln gelangen in Tätigkeit und erlangen eine vorzügliche Ausbildung. Geistesgegenwart, Besonnenheit, Mut, Ausdauer, Bändigung und Betätigung des Eigenwillens, Unterordnung im Zusammenwirken mit einer Gruppe, Rücksichtsnahme und Loyalität gegenüber dem Gegner werden in jeder Minute geübt in einem Spiel, das Langeweile und Ueberdruss bei einer ge-

Digitized by Google

sunden, unverdorbenen Jugend überhaupt nicht aufkommen lässt, das stets beim irgendwie Empfänglichen Begeisterung, Freude, Stolz erzeugt. Alles, was von einer bei diesem Spiel vorhandenen Gefährlichkeit und Roheit geredet wird, ist hinfällig, oder gilt nur für die an einigen Stellen erfolgte Entartung, der dies Spiel natürlich ebensowohl ausgesetzt ist, wie jede edle und gute Sache.

Es ist sehr zu begrüssen, dass auch in Deutschland der Sport immer stärker hervortritt und die einseitige Verstandes- und Gedächtnisentwicklung einschränkt. Aber es muss noch viel mehr wie bisher alles vermieden werden, was lediglich äusseren Wert hat, was Luxus ist und nicht irgendwie wesentlich der Jugendentwicklung dient oder gar zur Unnatur, zum Geckentum verführt. So bildet sich z. B. teilweise eine besondere Sprache unter den Sport Ausübenden heraus, die für den Nichteingeweihten überhaupt unverständlich ist, bei der es hauptsächlich darauf anzukommen scheint, den einfachen, natürlichen Ausdruck oder die Muttersprache zu vermeiden. Um dafür Proben zu haben, lese man z. B. Berichte über Wettspiele in Sportzeitungen nach. Solch kindisches Wesen richtet sich selbst. Gefährlicher aber ist der Luxus. Er ist im Sport sowohl wie im Gesamtleben einer der schlimmsten Feinde einer edlern, tiefern Kultur, der immer mehr Macht bei uns gewinnt. Er bewirkt, dass körperliche Uebungen gewisser Art ein Sonderrecht der Reicheren werden, zu Geldausgaben für mehr oder weniger Unnötiges verführen, die Jugend nach Vermögen der Eltern spalten, Volkstümlichkeit nicht aufkommen lassen, Geckentum, Hochmut, Protzentum begünstigen. Natürlich ist die Ursache dieser Erscheinung die Minderwertigkeit der Gesinnung, die bei dieser Gelegenheit nur in äussere Erscheinung tritt. Es würde aber ganz falsch sein, nach diesen Auswüchsen die verschiedenen Arten des Sportes überhaupt zu beurteilen. Vielmehr muss unsrer Jugend reiche Gelegenheit verschafft werden, Spiele aller Art zu veranstalten, zu schwimmen, zu rudern, zu segeln, Berge zu besteigen, Schlitten zu fahren, Schneeschuh und Schlittschuh zu laufen, zu wandern, Rad zu fahren. Alle vernünftigen Mittel, dazu zu ermuntern, sollten benutzt werden. Unsere Erzieher sollten hierbei zunächst Lehrende und Anführende, dann Kameraden werden und sich freuen, schliesslich von ihren Schülern

Digitized by Google

übertroffen zu werden. Aeltere Schüler sollten sie zur Unterstützung ihres Werkes heranbilden.

Natürlich muss dabei vielerlei beachtet werden, damit nicht das, was Wohltat werden könnte, Gefahr oder Schaden wird. Wir müssen vor allen Dingen bedenken, dass unser gegenwärtiges Jugendgeschlecht, besonders das in der Grosstadt, schon unter mehr oder weniger bedeutenden Anfängen einer Entartung leidet. Die Weise nun, in welcher diese in ihren inneren Organen — Herz, Lungen, Nieren, Augen — schon geschwächte Jugend vielfach den Sport betreibt, führt höchstens dazu, die geringe etwa noch vorhandene Kraft zu gefährden oder zu zerstören. Den Sport kann in selbständiger Weise immer nur der richtig betreiben, der schon über ein gewisses Mass sittlicher Kraft und Einsicht verfügt, das dann eben gerade durch Sportbetrieb wächst. Nehmen wir z. B. den Radfahrsport. Wer nicht gesund an Herz und Lungen ist, ein gewisses Alter erreicht hat, etwa das zwölfte Jahr, wer nicht verständig fährt, wer nicht z. B. vermeidet, gegen starken Wind anzufahren, irgendwie bedeutendere Steigungen zu nehmen, ohne Unterbrechung in schneller Gangart lange zu fahren, alkoholische Getränke auf diesen Fahrten zu sich zu nehmen, wer nicht alles dies vermeidet, setzt seinen jugendlichen Organismus, seine Gesundheit beim Radfahren aufs Spiel. Nur zu viele fügen sich unendlichen Schaden zu, indem sie sich vor viel Stärkeren hier zuvortun und Preise erringen wollen, oder indem sie einfach, der augenblicklichen Neigung oder der Bequemlichkeit — man denke an das unbequeme Absteigen bei kleineren oder grösseren Erhebungen — folgen.

Unsere Jugend stammt nicht aus dem wilden Westen und verfügt nicht über einen ungeheuern Vorrat ungebrochener, der Betätigung harrender körperlicher Kraft, sondern ist die eines Kulturvolkes, dessen physische Kräfte in weiten Volksschichten durch Geschlechter hindurch gesteigerte ausserordentliche intellektuelle Anspannung, oft auch noch durch ungesunde Erziehung und Lebensweise nur zu sehr geschwächt sind. Gerade für eine solche Jugend kann der Sportbetrieb sehr verhängnisvoll werden, denn ihr fehlen die Instinkte für das ihr Mögliche und Zuträgliche. Lernt sie aber, hier Mass zu halten, dann erwächst für sie die Möglichkeit einer körperlichen und sittlichen Erneuerung.

Digitized by Google

Für den Radsport kommt dazu, dass beim Bau der Räder von seiten der Fabriken im allgemeinen recht wenig Rücksicht auf das genommen wird, was der Jugend ungefährlich und dienlich ist. Man denke an die nach unten gebogene Lenkstange, an die zum Rennen eingerichteten Räder mit den grossen Uebersetzungen, an die Sättel, die fast ausnahmslos die Geschlechtsorgane schädigen usw. Ein sinnloser Betrieb von Wettfahrten, bei denen es nur gilt, hohe Preise zu gewinnen, und die Körperentwicklung ganz ausser acht gelassen wird, wirkt weiter mit zur Vernichtung von Volkskraft. Glücklicherweise ist bei uns noch nicht eine solche Entartung eingetreten, wie sie z. B. im Betrieb einiger Sports in den Vereinigten Staaten besteht. Aber auch wir müssen auf der Hut sein. Wenn nicht immer wieder auf die bestehenden Gefahren hingewiesen wird, wenn nicht vernünftige Lehrmeister sich an die Spitze der sportlichen Bewegung stellen, wenn nicht die Gemeinden und freien Vereinigungen das Günstige fördern und das Schädliche hemmen, werden auch wir die Auswüchse bekommen, die wir anderswo üppig vor uns sehen.

An dieser Stelle muss der grossen Verdienste gedacht werden, welche sich die Vereinigung für Volks- und Jugendspiele um diese Sache erworben hat. Möchten doch diese Bestrebungen die Förderung immer weiterer Kreise erfahren, möchten insonderheit die Schulregierungen hier endlich ihre vaterländische Pflicht in vollem Umfange tun.

Das Fahrrad erleichtert es, zahlreiche Bildungsstätten aus dem Innern der Stadt heraus vor die Stadt ins Freie zu verlegen, in die Mitte von Gärten, Wäldern, Wiesen. Es ermöglicht ferner, dass Erzieher und Kind an schulfreien Nachmittagen und Sonntagen wiederum leicht hinausgelangen können ins Freie.

Auch der Wintersport erfordert volle Beachtung und Unterstützung von seiten der Erzieher. Auch er gewinnt glücklicherweise bei uns an Umfang. Schneeballschlachten, Schlittschuhlaufen, Schlittenfahren jeder Art, vor allem auch Schneeschuhlauf, sollten in jeder Weise gefördert werden. Ohne diese heilsamen Uebungen läuft gerade im Winter die Jugend Gefahr, durch den ständigen Aufenthalt im Zimmer und die sitzende Lebensweise zu verkümmern. Der Wintersport dagegen dient vor allem der Abhärtung, er entwickelt Geistesgegenwart, Mut,

Digitized by Google

Geschicklichkeit, er bietet Gelegenheit, die ganze Herrlichkeit der Winterlandschaft zu empfinden und bewundern. Jede Schule sollte, wie ihre Radfahrabteilungen, ihre Ruderriegen, so auch ihre Schneeschuhläufer haben. Fast überall gibt es auch in unserm Vaterlande Hügel und Flächen, auf denen dieser herrliche Sport geübt werden kann.

Wenn nur endlich mit diesem verbrecherischen, jeder Gerechtigkeit und Vernunft hohnsprechenden System gebrochen wird, den jungen Menschen lediglich nach intellektuellen Leistungen — und noch dazu zumeist ganz wertloser Art — zu beurteilen, dann wird auch die körperliche Entwicklung der Jugend ungeahnten Aufschwung nehmen, dann werden sich die Wirkungen edler Körperübungen einstellen, die wir im alten Hellas in seiner besten Zeit bewundern, dann wird das Gespenst einer Degeneration weichen — wird die mit der Natur nicht mehr in Todfeindschaft liegende Kultur die veredelte Menschheit erfreuen, dann wird's auch bei uns statt bebrillter Bleichgesichter und verfetteter Bierbäuche, statt lüsterner und blasierter Gecken: καλοι κάγαθοι, schöne und gute geben, die Masshalten gelernt haben, ihre Kräfte kennen und beherrschen, und zwar ihre körperlichen sowohl wie ihre sittlichen — denn beides steht in untrennbarem Zusammenhang — ein Geschlecht, das wert ist seiner gewaltigen Ahnen. Von den Hügeln sehen wir sie dann herabsausen auf dem Schneeschuh und Schlitten — auf dem weichen Kampfplatz der Wiesen sehen wir sie mutig und grossmütig ihre Schlachten schlagen, durch reissende Ströme sehen wir sie beherzt schwimmen, auf den Eisfeldern der Gletscher treffen wir sie ebensowohl wie in Wald und Flur der Heimat. Die Schule hat aufgehört, ein Fluch für viele zu sein, sie ist ein Segen geworden. Lebensfreude, Vaterlands-, Menschenliebe sind wieder erwacht in der Jugend der Heimat und das Alter wird von alledem mit fortgerissen.

6 Schulwerkstätte und Schulgarten

In allen Kulturländern, in welchen das Erziehungswesen sich auf der Grundlage der neueren Lebensverhältnisse vorwärts entwickelt, hat man eingesehen, dass neben der intellektuellen Erziehung die zu praktischer Tätigkeit nicht vernachlässigt werden darf. So findet man besonders in den Ver-

Digitized by Google

einigten Staaten, dann aber auch in den nordischen Ländern (Schweden, Norwegen, Dänemark) in allen Gattungen der Schule Schulwerkstätten eingerichtet, und auch in England und Deutschland bricht sich diese Bewegung Bahn. Wir können nur auf einige Hauptgesichtspunkte hinweisen, die hier in Betracht kommen.

Diese praktischen Arbeiten in der Schule sind so einzurichten, dass sie eine gewisse Ausspannung der Jugend von der rein intellektuellen Schultätigkeit und damit eine Förderung der körperlichen Entwicklung ermöglichen; ferner so, dass sie Hand, Arm und Auge bilden und den jungen Menschen, dessen Sinne geschärfter geworden sind, immer geschickter machen in der Arbeit. Er soll lernen, einerseits die einfachen Arbeiten gewisser Handwerker zu verstehen, und auch selbst eine Arbeit praktisch anzupacken. Das alles muss so getrieben werden, dass Freude dabei empfunden werden kann. Die wird sich einstellen, wenn man den jungen Menschen ein solches Werk tun lässt, dem seine Kraft gewachsen ist, bei dem er Zunahme seiner Tüchtigkeit verspüren kann, bei dem er selbst Schöpfer eines Werkes wird. Es kann in diesem Werkstättenunterricht nicht beabsichtigt werden, zu gleicher Zeit etwa die Elemente mehrerer Handwerke zu erlernen, sondern man wird sich im allgemeinen auf eines beschränken müssen, wobei man eine gewisse Wahl lassen kann etwa zwischen Holz- oder Papp- oder Flecht- oder Metallarbeiten. Die Dinge, die hergestellt werden, müssen brauchbar, wenn möglich von dem anfertigenden Schüler selbst verwendbar sein. Es muss natürlich ein gewisser Gang vom Leichteren zum Schwierigeren innegehalten werden. Man kann bei diesen Arbeiten mit Vorteil die Erfahrungen und Ergebnisse benutzen, die man in den nordischen Ländern gewonnen hat in dem „Sloyd", sowie in dem Leipziger Handarbeits-Seminar.

Bei diesen Arbeiten in Werkstätten und Garten kommen die Kinder der Landschulen, welche bei den Angehörigen reichlich Gelegenheit zu solcher Tätigkeit haben, weniger in Betracht, hauptsächlich dagegen die Stadtkinder aller Stände und Altersstufen. Man wird gut tun, in ihnen einen gewissen Eifer zu erwecken, sich die Gegenstände für ihre Zimmer mit der Zeit selbst anzufertigen, sich ihre Spielzeuge, Geräte, Wagen, Schlitten

Digitized by Google

und Aehnliches selbst herzustellen. So haben wir gefunden, wie in Alumnaten die Schüler allmählich ihre Zimmer mit selbstangefertigten Sachen ausstatteten, wie sie bei der Metallarbeit zweckmässige Apparate jeder Art bauten. Der Anleitende wird hier und bei der gärtnerischen Tätigkeit entweder ein Lehrer sein, welcher sich mit diesen Arbeiten vertraut gemacht hat, oder auch ein Handwerker, der ein gewisses Lehrgeschick und Liebe zur Jugend besitzt.

Die Zeit für solche Arbeiten wird am besten die nach der Mittagsmahlzeit sein, nach der jedes wissenschaftliche Studium gesundheitswidrig ist. Damit diese Arbeiten erfolgreich durchgeführt werden können, ist es notwendig, dass der Nachmittag von den wissenschaftlichen Unterrichtsstunden ganz befreit und dass nur ein Teil des Schulnachmittages — und zwar für Schüler zwischen 9 und 13 Jahren etwa 1—$1^1/_2$ Stunden, für solche von 14—18 Jahren etwa 2—$2^1/_2$ Stunden — zur Anfertigung der häuslichen Lernarbeiten benutzt wird. Es sollte darum möglichst jede Stadtschule Werkstätten erhalten, in denen die Kinder den Arbeiten genannter Art obliegen können. Da einige Nachmittage umfangreichen sportlichen Uebungen (Spiel auf der Wiese und im Wald und ähnlichem) gewidmet sein müssen, so kommen etwa drei bis vier Nachmittage in der Woche für praktische Arbeiten in Betracht und zwar ungefähr zwei Stunden täglich.

Die Schulen sollten auch möglichst mit Gärten umgeben sein, in denen nicht nur Pflanzen gezogen werden können, welche für den naturwissenschaftlichen Unterricht gebraucht werden, sondern in denen die Schüler, die zu Hause dazu keine Gelegenheit haben, gärtnerische Arbeiten leisten. Diese haben vor den Arbeiten in der Werkstätte noch den Vorzug, dass sie im Freien stattfinden und die Freude an Schöpfungen der Natur beleben helfen. Dabei empfiehlt es sich, möglichst jedem Schüler ein kleines Gebiet zu geben, auf dem er nun unter einer gewissen Anleitung sich selbst an Gemüsen, Blumen, Bäumchen ziehen und pflegen kann, was er liebt.

Solche Arbeiten können auch eine hohe Wirkung auf die Charakter- und gesamte Geistesentwicklung ausüben. Wer in der Werkstätte erfahren hat, welche Mühe es kostet, ein auch noch so bescheidenes Gebilde herzustellen, der wird die rechte

Digitized by Google

Achtung vor allen Schöpfungen des Menschen gewinnen und abgeneigt sein, solche zu schädigen oder zu zerstören. Er wird die Verfertiger der Arbeit ehren lernen, da er weiss, wieviel Schweiss und Mühe dazu gehört, ein gutes Werk zu vollbringen. Und indem er im Garten die so wunderbare Entwicklung der Pflanzen verfolgt, wird er frömmer und weiser werden.

Gewiss stehen der Durchführung solcher Einrichtungen viele Schwierigkeiten entgegen. Sie stellen gewisse Anforderungen an die Opferwilligkeit der Gemeinden und die Arbeitskraft und Berufsfreudigkeit der Erzieher. Aber diese Eigenschaften müssen unter allen Umständen betätigt werden, wenn nicht die Jugend dem einfachen, praktischen Leben und der Natur entfremdet werden und ihre Ausbildung zu einer verhängnisvollen Einseitigkeit gelangen soll. Der gute Wille wird auch hier Schwierigkeiten überwinden. Es muss Sitte werden, diese Tätigkeit neben Spiel- und Sportübungen als ebenso notwendigen Bestandteil der Schule aufzufassen, wie den wissenschaftlichen Unterricht. Es muss darum die Schule an gewissen Nachmittagen über Zeit und Kraft des Zöglings verfügen können.

Diese praktischen Arbeiten sind zudem eine notwendige Ergänzung der sportlichen Uebungen, welche ohne jene Arbeiten einseitig machen. Beim Sportbetrieb gelangt man nur zu leicht zu einem gewissen Luxus und Egoismus.

Blosse körperliche Uebung ist im allgemeinen das Vorrecht der bemittelteren oberen Schichten der Gesellschaft. Sie nehmen darum zu leicht eine gewisse unsoziale Richtung an. Diese praktischen Arbeiten aber können eine ausserordentliche soziale Bedeutung gewinnen. Sie treiben den Hochmut und den blossen Vergnügungstrieb aus und stellen den jungen Menschen Schulter an Schulter mit der grossen Klasse der Handarbeiter jeder Art.

Natürlich soll bei den praktischen Arbeiten auch der edle künstlerische Geschmack entwickelt werden. Wenn die Schülerwerkstätten leisten, was sie können, so wird die Wirkung nach Jahren zu bemerken sein an dem Aufschwung der gesamten praktischen Tätigkeit im Volksleben.

Digitized by Google

7 Schulfeste, Gedenktage, Andachten

Gewiss, es können und müssen alle Veranstaltungen des Schullebens der Charakterentwicklung dienstbar gemacht werden. Dennoch wird man in diesem nicht gern auf gewisse Gelegenheiten verzichten, in welchen sich die Möglichkeit bietet, dem Gemüt und Herzen des Zöglings besonders nahe zu kommen, es feierlich, andächtig zu stimmen, mit grossen, edlen Vorsätzen und hohen Gefühlen zu erfüllen. Das alles kann geschehen in „Andachten", bei Feier von Festen und Gedenktagen. Aber hier ist noch mehr als sonst ein feiner Takt, ein tiefes Verständnis für die Jugend, notwendig, wenn nicht viel mehr geschadet, als genützt werden soll.

Vor allem muss jede Art von Aufdringlichkeit vermieden werden; muss die Absichtlichkeit, eine gewisse Wirkung hervorzurufen, nie hervortreten. Auch hier soll der Erzieher, von dem vorausgesetzt wird, dass er ein gut Teil seines Lebens mit dem Zögling zusammenlebt, dass er ein gut Stück der Freuden und Leiden mit ihm teilt, nur seinem eignen Empfinden folgen und das offenbaren, was in seinem Innern vorgeht, da wo sein Inneres ihn dazu drängt. Dann wird er am ehesten Wirkungen hervorrufen. Natürlich muss er dabei die Stufe der ihn Umgebenden berücksichtigen und das darbieten, was zugleich auch in ihnen Stimmung zu erwecken, sie zu erwärmen und zu packen vermag. Aber er muss aus seinem eignen Gefühl heraus handeln. Es ist ihm ein Bedürfnis, bei gewissen Gelegenheiten sich zu vertiefen, seine Gedanken in einer Feierstunde zu sammeln. Veranstaltet er diese Dinge lediglich nur einem äussern Zwang oder einer äussern Sitte folgend, dann wird er mehr Schaden als Nutzen anrichten.

Der tiefere Mensch, der seine Schüler wirklich liebende Erzieher, hat das innere Bedürfnis, das, was er an Werten gefunden und erfahren hat, mitzuteilen, andere an den Schätzen teilnehmen zu lassen, die seinen Reichtum ausmachen und ihn beglücken. Sowie der reiche Menschenfreund seine irdischen Güter nicht für sich allein benutzen will, sein Gewissen ihm keine Ruhe lässt, bis er den Bedürftigen davon mitteilt, so kann auch der Erzieher nicht zur inneren Ruhe gelangen, bis er an den geistigen und sittlichen Gütern, die er mit Hilfe anderer ge-

Digitized by Google

wonnen hat, wiederum seine jugendlichen Freunde teilnehmen lassen kann. Nur wem dies inneres Bedürfnis, Herzenszwang ist, der ist in Wahrheit Erzieher. Er ist erfüllt von dem Hohen und Edlen, was die Literatur und Kunst der verschiedenen Völker und Zeiten, insonderheit aber die seines eigenen Vaterlandes, geschaffen hat. Er ist begeistert von dem, was die Helden des Menschengeschlechtes, und wiederum insonderheit die seines eignen Volkes, für die Menschheit bedeuten und ihm geht der Mund von dem über, wovon sein Herz voll ist. So entsteht Andacht, Feier, Gedenktag. Es liegt ihm ganz fern, das Höchste jeden Augenblick darzubieten. Dazu ist es ihm zu heilig. Er naht sich ihm nur mit Ehrfurcht. Er hütet sich, es Verständnislosen zu offenbaren.

Die Arbeit des Tages an der Jugend erfordert ja, dass er vieles bringt und übt, was nur Mittel zum Zweck ist, um einst zu höherem und wertvollem Wissen und Können zu gelangen — die elementaren Fächer, sprachliche Vorübungen, Fertigkeit im Rechnen, Schreiben usw. — und da sondern sich denn ganz von selbst die Gelegenheiten ab, bei denen das Wertvollere, Edlere aus dem Geistesschatz der Menschheit geholt wird. Es muss das natürlich etwas sein, was in der Gegenwart lebenerweckende Kraft hat und nicht etwas, das vielleicht in einer fernen Vergangenheit ehrwürdig und wirksam, aber für den Augenblick tot und vielleicht für die Zukunft nie wieder ins Leben zu rufen ist. Zeitliches und wahrhaft Ewiges muss der Erzieher unterscheiden können. Das Ewige ist durchaus nicht immer das, was offiziell als solches gilt. Es bietet sich ja nur in mehr oder weniger vergänglicher Form und Hülle, die das Gepräge des jeweiligen Zeitalters tragen.

Das gilt besonders von dem gesamten religiösen Stoff. Ihn hat man ziemlich wahl- und gedankenlos immer wieder so dargeboten, wie vergangene Jahrhunderte es taten, ohne zu merken, dass er nicht mehr zu erwärmen und zu packen imstande war. Die Offenbarung von der Gottheit, die Frohbotschaft vom Gottesreich muss der Jugend jederzeit so gebracht werden, dass sie von ihr erfasst werden kann, alle Art von Engherzigkeit und willkürlicher Beschränkung muss da fern bleiben. Für die Jugend sollte es kein auserwähltes Volk geben, gegenüber dem die andern als minderwertige Heiden hingestellt

Digitized by Google

werden, sondern was an Geistesschätzen in allen Zeiten und allen Völkern sich findet, das sollte geboten werden, stets natürlich mit der Bevorzugung zunächst dessen, was die eigne Heimat und das eigne Volk geschaffen haben.

Es bietet sich für solche Feiern ein unendlicher Stoff, aus dem gewählt werden kann, was für die in Betracht kommende Jugendstufe passt und bei dem jede Art von ermüdender Wiederholung vermieden werden kann. Ein Gedicht von einem Walter von der Vogelweide, Christian Günther, Klopstock, Schiller, Goethe, Herder, Arndt, Körner, Eichendorff, Novalis, Keller, Hebbel, C. F. Meyer, Hoffmann von Fallersleben, Geibel usw.; epische Stücke aus Homer, Hildebrands-, Walthari-, Beowulflied, aus Edda, Heliand, Nibelungen, Gudrun, Parzival, Firdusi, Hartmann, Dante, Milton, Klopstock, aus Kleists „Frühling", Hallers „Alpen", Herders „Cid", Voss' „Luise", Goethes „Hermann und Dorothea", Hebbels „Mutter und Kind" usw., Stücke aus bedeutenden Dramen, aus Aeschylos, Sophokles, Euripides, Hans Sachs, Lessing, Schiller, Goethe, Kleist, Grillparzer, Hebbel u. a.; und dann aus dem unendlichen Gebiet der Märchen, Sagen (Gebrüder Grimm, Andersen), Erzählungen, Novellen, Romane, Abhandlungen; dann für reifere Schüler aus: Herder (Briefe zur Beförderung der Humanität, Ideen zur Philosophie), Goethe (Werther, Dichtung und Wahrheit, Wilhelm Meister), Keller, C. F. Meyer, Rosegger, Storm, Raabe, Frenssen usw.; vor allem auch die Lebensbeschreibungen bedeutender Männer; ferner politische und historische Werke, wie: Friedrichs des Grossen, Napoleons Briefe, Kaiser Wilhelms I. Briefe, Bismarcks Erinnerungen und Briefe, vor allem aus Plutarch, Tacitus, Ranke, Treitschke, Sybel, Mommsen, Marcks, Lenz u. a.; erdkundliche und naturwissenschaftliche Aufsätze, z. B. von Ratzel, A. v. Humboldt, Brehm u. a.

Dieses und vieles andere kommt für alle diese Gelegenheiten in Betracht neben den klassischen Teilen der Bibel und den religiösen Urkunden anderer Völker, z. B. der Veden, buddhistischen Reden, des Avesta usw. Gerade das Schönste aus der Literatur sollte man im stillen Kämmerlein oder an einem einsamen Platz in der freien Gottesnatur für sich allein lesen oder in feierlicher Morgen- und Abendstunde mit seinen Genossen versammelt hören — aber es sollte nicht nach der

Digitized by Google

üblichen Weise auf der Schulbank behandelt und zum Gegenstand von Aufgaben und Prüfungen gemacht werden. Das Beste der Wirkung geht so verloren.

Bei besonderen Gelegenheiten, bei der Feier vaterländischer oder Menschheitsgedenktage wird der Erzieher nicht umhin können, vor der Schulgemeinde frei zu sprechen, wie ihm gerade an diesem Tage ums Herz ist, er wird nicht den Unfug begehen, bei solchen Gelegenheiten eine Arbeit über eine wissenschaftliche Einzelfrage zu verlesen, die vielleicht nur für einen oder einige Fachgenossen Anregung bietet und die Schüler nur langweilt. Wenn ihm überhaupt die Gabe der Rede nicht verliehen ist, was allerdings bei einem Leiter der Schule zu bedauern wäre, dann wird er am besten schweigen und entweder einen des Wortes Mächtigen aus seinem Kreise sprechen lassen oder lesend einen Stoff darbieten, der für die besondere Gelegenheit passt. Allerdings ist auch schon das Vorlesen eine Kunst, die nicht jedermanns Sache ist und die der Erzieher geübt haben muss. Ein schlechter Vorleser kann selbst den besten, herrlichsten Stoff um seine Wirkung bringen. Aber es gilt auch nach aller Uebung, dass einen Eindruck nur der schaffen kann, der mit dem Herzen liest. Der Erzieher wird sich selbst vom Stoff packen lassen und ganz und gar vergessen, was um ihn herum vorgeht; dann wird er am besten wirken.

Gesang und Instrumentalspiel können jede Art von Schulfeier sehr wirkungsvoll unterstützen. Wir sollten endlich auch auf dem Gebiete der musikalischen Erziehung dem griechischen Ideal wieder näher kommen. Wieviel schönes Talent bleibt hier unbenutzt! Wieviel wird dadurch in der sittlichen Erziehung für die Entwicklung des ganzen Menschen versäumt! Möglichst jede Schule sollte dem Schüler häufig edle Musik bieten und es sich angelegen sein lassen, alle die, welche ein musikalisches Talent besitzen, wenigstens so weit auszubilden, dass sie von diesem Talent eine Bereicherung und Verschönerung ihres Lebens erhalten. Aber auch das ist wiederum so lange undurchführbar — dies „ceterum censeo" können wir nur immer wiederholen —, als nicht der sinnlose Götzendienst der möglichst grossen Gedächtniswissensmassen aufhört. Diesem Moloch wird noch immer bei uns so gut wie alles Edlere geopfert.

Digitized by Google

Rechte Feiertagstimmung, Kunstübung, innere Vertiefung kann doch so lange überhaupt nicht zustande kommen, als immer nur gepfropft und geschlungen werden muss, um den Vorrat der überreichen Speisekarte, die ungefähr zwölf Gänge aufweist — man vergleiche unsern Lehrplan! —, hinunterwürgen zu lassen.

Da er es mit 9 bis 12 Jahrgängen von Kindern zu tun hat, so wird der Erzieher nicht umhinkönnen, bei vielen dieser Feiern, Andachten usw. die Schüler nach den verschiedenen geistigen Stufen zu sondern. Es werden sich Gelegenheiten bieten, an denen alle versammelt sind und bei denen das Bewusstsein, eine zusammengehörige Schuleinheit, eine Schulgemeinde zu bilden, gepflegt werden kann. Da aber Verständnis und Fassungsgabe zwischen einem Sechs- und einem Neun- oder Zwölf- oder Achtzehnjährigen zu verschieden sind, so wird häufiger eine Trennung der unteren, mittleren und oberen Stufen vorgenommen werden müssen. Bei vielen Darbietungen werden nur die einzelnen Schuljahre beisammen sein.

Es ist selbstverständlich, dass jeder engherzige, einseitige konfessionelle und politische Standpunkt ausgeschlossen sein sollte. Der Erzieher soll über den kirchlichen und politischen Meinungen stehen; er soll auf der Höhe der wissenschaftlichen, politischen und sittlichen Bildung seiner Zeit sein; soll ein frommer und vaterlandsliebender Mensch sein; das alles schliesst sich durchaus nicht aus — bedingt sich vielmehr gegenseitig.

Es braucht wohl kaum gesagt zu werden, dass Schulfeierlichkeiten und Andachten, ja zum Teil auch der Unterricht und die Körperübungen möglichst ins Freie verlegt werden sollen. Man sollte wünschen, dass in der unmittelbaren Nähe der Schule einige schöne Bäume, ein Rasenplatz oder ähnliches sich findet. Ist aber ein solcher einladender Platz nicht beim Schulhause vorhanden, so sollte die Schulgemeinde wenigstens einmal oder einige Male in der Woche in der mildern Jahreszeit auf eine nahe Anhöhe, in den Wald oder auf die Wiese ziehen und dort die Feier veranstalten. Auch sollte man sich durchaus nicht lediglich ans Gemüt, an den Geist wenden. Man sollte auch hier den Körper zu seinem Rechte kommen lassen und besonders bei vaterländischen Festen kör-

Digitized by Google

perliche Uebungen: Sprung, Lauf, Ringen, Gerwurf, Reigen und Spiele jeder Art pflegen und das Bewusstsein im Zögling erwecken, dass nicht nur die gewaltige Natur um uns und die Seele, der Geist in uns, sondern dass auch der Körper des Menschen ein Heiligtum Gottes, ein Tempel, und dass seine Uebung und Kräftigung zu gleicher Zeit ein Dienst an sich selbst, an dem Vaterlande, der Menschheit ist, zu dem jeder verpflichtet ist.

Bei diesen Feiern wird der Erzieher durchaus nicht der allein darbietende Teil sein, er wird, soweit es möglich ist, auch den Zögling mit heranziehen, und zwar nicht bloss zu Gesang und Instrumentalspiel — man sollte wünschen, dass jede Schule ein Orchester hat, Quartette bildet usw. — sondern auch zum Deklamieren, zum freien Sprechen. Auf der oberen Stufe wird man dann und wann auch, besonders im Winter, Debattierabende einrichten, durch die die Teilnehmer geübt werden sollen in der Kunst, die Gedanken schnell zu sammeln und klar und schlagfertig zum Ausdruck zu bringen.

Wenn das, was in dem Vorausgehenden ausgeführt ist, von Erziehern in deutschen Landen gepflegt wird und zwar von jedem in seiner Art in freier Weise und edler Gesinnung und mit Hingabe an ein hohes Ziel, dann wird unser Vaterland einer glücklichen Zukunft entgegengehn.*)

*) Vergl. W. Rein, Pädagogik in system. Darstellung. 2 Bände. Langensalza, Beyer und Mann 1906.

Digitized by Google

C

Nationale Erziehung der aus der Schule entlassenen Jugend

„Durch Ideen die Wirklichkeit neu gestalten, das ist das Geschäft und die eigentliche Aufgabe des Menschen auf Erden; einem Willen aber, der seiner selbst und seiner Aufgabe gewiss ist, ist nichts unmöglich".

Fichte

Digitized by Google

Es ist das eine Gefahr, die nicht mit der Organisation dieser Schulen verbunden ist, sondern die dem rein praktischen Unterricht überhaupt anhaftet. Der schwedische Volkshochschulmann Theodor Holmberg betont in seiner Schriftserie „Från skosalen" mit Recht, dass die Nation ein Hinauswachsen des Bürgers über seine engen praktischen Berufsinteressen fordert, dass sie Gemeinsinn und Vaterlandsliebe um ihres Bestehens willen verlangen muss, dass daher für sie eine gewisse Weite des Gesichtskreises, wie ihn nur ein allgemein bildender Unterricht erzeugt, praktisch sei. Diese national-praktische Erziehung geht aber über den Rahmen der Fachschule hinaus.

Was wir an Fortbildungsschulen auf dem Lande haben, bedeutet wohl einen guten Anfang, aber doch noch nicht ein Werk, von dem wir grosse Früchte erwarten dürfen. Was will es denn sagen, wenn z. B. Preussen 1904 in seinen landwirtschaftlichen Fach- und Fortbildungsschulen rund 35 000 Schüler hat, während es z. B. an dem Masstab der Zahl der Volkshochschüler im kleinen Dänemark gemessen über 100000 haben müsste. Dazu kommt noch, dass wir bei den Fortbildungsschulen nur mit einer Gesamtstundenzahl von 380 im Höchstfalle zu rechnen haben, während ein Kursus auf einer dänischen Volkshochschule mindestens die doppelte Stundenzahl umfasst. Die Wirkung dieser Stunden wird noch wesentlich dadurch gehoben, dass die Schüler ganz und gar auf der Schule wohnen, sodass äussere Einflüsse nicht stören können, während bei unsern Fortbildungsschulen die Arbeit in den wenigen Stunden in der Woche noch immer wieder durch die Einflüsse des täglichen Lebens unterbrochen und damit die beabsichtigte Wirkung durchbrochen wird. Ob die Stadt mit ihren Fortbildungsschulen und den damit verbundenen Lehrlingsheimen in erziehlicher Hinsicht ihre Aufgabe wenigstens einigermassen erfüllt, möge dahingestellt bleiben.

Wir hinken jedenfalls in der Ausgestaltung unseres Erziehungswesens auf dem Lande ganz bedenklich hinter der Stadt zurück, die gut entwickelte Anfänge des Fortbildungs- und Fachschulwesens hat. Andererseits bedeutet auch unsere Arbeit ein einfaches Nachahmen der städtischen Vorbilder. Das würde nicht weiter bedenklich sein, wenn die Verhältnisse auf dem Lande wenigstens einigermassen denen in der Stadt gleichen würden.

Digitized by Google

Das ist aber nicht der Fall. Man vergegenwärtige sich einmal den Gegensatz zwischen einem reinen Bauerndorfe und der Grosstadt Berlin. Andere Verhältnisse umgeben da den Menschen in der Natur, in dem Erwerbsleben, im Verkehr, in der Verwaltung, und daraus ergeben sich wieder andere in dem gesamten Verkehr von Mensch zu Mensch, in Bildungsgelegenheiten, in Kirche und Schule, in Erholung und Vergnügen. Die Unterschiede machen sich so sehr auf allen Gebieten geltend, dass ein Zurechtfinden in der neuen Umgebung dem Städter nicht minder schwierig wird als dem Landbewohner, der sich nach der Stadt verschlagen sieht.

Soll unser Erziehungswesen auf dem Lande rechte Gestalt gewinnen, so haben wir vor allen Dingen zu beachten, dass wir selbständig zu schaffen haben, wobei die Eigenarten nicht nur des Landes überhaupt, sondern auch die jeder einzelnen Gegend zu berücksichtigen sind.

2 Ausbau des Erziehungswesens auf dem Lande ist notwendig

Man wird sich auch nicht dadurch von der Arbeit frei machen können, dass man sagt, die Verhältnisse auf dem Lande seien so durchaus gesund, dass es besonderer Arbeit nicht bedürfe.

Unsere Volksschule genügt schon nicht voll. Solange noch immer das präsente Wissen und damit der didaktische Materialismus vorherrscht, werden wir nicht davon reden können, dass unsere Volksschule dem Ideal, das uns vorschweben muss, genügt. Dass in den wirklich guten pädagogischen Schriften immer häufiger ein höherer Gesichtspunkt zur Geltung kommt, darf uns nicht irre machen. Die Volksschule der Wirklichkeit wird nicht in erster Linie durch die Lehrbücher der Pädagogik geschaffen, sondern durch die Praxis der Revisionen und Prüfungen. Diese kann sich aber noch immer nicht von dem Wissen frei machen, um so weniger, als noch immer der grösste Teil der Aufsichtsarbeit von Nichtfachmännern getan werden muss.

Dieser bestehende Zustand wird auch noch immer wieder dadurch befestigt, dass in der Literatur aller Art immer wieder

Digitized by Google

das Wissen verherrlicht wird. Das Wissen soll eine Macht sein, ist es auch, aber keine richtunggebende, und darum auch keine erziehende Macht.

Gegenüber diesem überwiegenden Intellektualismus will man in unseren Volksschulen aber doch erziehen. Fromme, gläubige Kinder der Kirche, national gesinnte, staatserhaltende Männer und Frauen will man haben. Da versucht man denn mit allerlei Mitteln und Mittelchen, mehr oder weniger offen die zarte Jugend auf dies Ziel hin zu bereiten. Was versteht diese denn aber von all der Dogmatik, die sich nun doch einmal nicht von der Kirche trennen lässt, was weiss sie wirklich von Staat und Nation? Gewiss lässt sich manch tiefsinniger Satz einlernen und auch durch Worte fein erklären, aber das fühlende Herz weiss nicht viel von der Rede des Mundes. Es ist ein Jammer, dass man die Jugend so ins Leben schickt, satt, übersatt von Worten und arm, aber leider nicht hungrig an Gefühl und Tat. Würde man das Leben des Kindes in der Kinderschule voll zur Geltung kommen lassen und nicht immer nach dem Leben der Erwachsenen schielen und das als das alleinige Leben ansehen, wahrlich, wir würden anders reden und handeln können, wo es sich um die Erziehung der schulentlassenen Jugend handelt.

Neben dieser Erziehung, die in verkehrten Bahnen wandelt, bemerkt man in neuerer Zeit immer mehr etwas von einer Art Uebererziehung. Ich bin gewiss den Männern dankbar, die mir die Augen geöffnet haben für allerlei Fehler der Jugend und des Volkes. Aber was macht man aus der Arbeit dieser Männer? Man findet oft sogar eine direkte Jagd auf Kinderfehler, die sich dann auch in grosser Menge finden: Lug und Trug, Falschheit, Ungehorsam und Trotz, und wer weiss, was alles, wo doch in den meisten Fällen nichts ist als eine tatenlustige, phantasiereiche Kinderseele. Die eigenen Kinderjahre hat man vergessen und denkt nicht daran, dass es eine ganze Reihe von Fehlern gibt, die die Jahre ohne weiteres beseitigen; man vergisst, dass Knaben und Jünglinge gewagt werden müssen, wenn sie Männer werden sollen. Wir Pädagogen haben alle Ursache, den Kinderfehlern gegenüber die nüchterne Ruhe uns zu erringen, die der Arzt den Kinderkrankheiten gegenüber hat. Solange wir die nicht haben, wird die Erziehung auch nicht ein

Digitized by Google

freies Sichentfaltenlassen sein, nicht ein Wachsen und Werden in Freiheit, das nur selten durch einen starken Gegenwillen merkbar beeinflusst wird, sondern ein fortwährendes Ziehen und Zerren, ein Leben unter steten Hemmungen und Sorgen.

Eine Kluft zwischen Schule und Leben tut sich so allmählich auf und macht sich dem Kinde mehr oder weniger stark bemerkbar. Weil das Kind diesen Gegensatz erkennt, spricht es in der Schule manchen Satz als seine Ueberzeugung aus, den es als solchen im Leben ausserhalb der Schule gar nicht anerkennen würde, baut sich in der Schule Moralsysteme auf, nach denen es im Leben sich nicht richten will. Weil man nicht das Recht des Kindes mit seiner Eigenart in der Kinderschule voll anerkennt, nicht das Leben des Kindes in den Vordergrund stellt, fühlt das Kind sich immer mehr fremd in der Schule, glaubt unter einem Zwange zu stehen und jauchzt der goldenen Freiheit zu, wenn die Schultür sich zum letzten Male hinter ihm schliesst.

Mit diesen sollen wir nachher im Leben weiter arbeiten, und wir wollen es auch, allerdings unter der Voraussetzung, dass der Staat mit seinem Machtgebot nicht eingreift. Sehr wenig Vertrauen, aber oft viel Misstrauen bringen diese jungen Menschen all dem entgegen, was Schule heisst. Das Vertrauen, das in der Volksschule verloren gegangen ist, haben wir durch lange schwere Arbeit erst wieder zu erwerben. Der Grund dieses Risses ist wohl da zu suchen, dass man immer noch die Erziehung als ein Werk auffasst, das allerlei Fremdes in das Kind hineintragen soll, das ausrotten soll, was nicht gut ist; und doch kann die Erziehung nichts weiter tun, als nur das leiten, was ohne sie auch wächst. Deswegen muss auch jede Erziehung die Arbeit des Zöglings für eine nicht zu entbehrende Stütze ansehen. Jede Erziehung muss die Selbsterziehung als Arbeitsgenossen herbeirufen.

Die Selbsterziehung sollte man auch um deswillen immer schärfer betonen, da doch immer die schulentlassene Jugend zu einem guten Teil auf Selbsterziehung gestellt ist und auch immer gestellt bleiben muss und deshalb auf all die Erziehungshilfen, die das Kind hat, nicht rechnen kann.

Dass die Anforderungen, die an die eigene Erziehungskraft der Jugend gestellt werden, nicht bei allen gleich hoch

Digitized by Google

sind, versteht sich von selbst. Wer von den Schulentlassenen in irgend einer Weise sich dem Studium zuwendet, oder eine Beamtenlaufbahn einschlägt, muss sich vom Lande nach der Stadt wenden, scheidet also für unsere weitere Betrachtung aus. Wir haben uns nur mit denen weiter zu beschäftigen, die sich das Land als ihr Wirkungsfeld wählen und auch während der Zeit ihrer Ausbildung dort bleiben.

Wir haben auch bei diesen mit verschiedenen Anforderungen an die Selbsterziehung zu rechnen, oder mit andern Worten: wir sehen auch hier Freiheit und Zwang recht verschieden verteilt. Im allgemeinen nimmt aber der Zwang ab und die Freiheit zu. Selbst die Handwerkslehrlinge unterstehen bei weitem nicht mehr in demselben Masse der Erziehungsgewalt ihrer Lehrmeister, wie es in den früheren Jahren war. In vielen Fällen ist der Bursch frei, wenn die Tagesarbeit getan ist. Dann fordert die Strasse ihr Recht, und der Meister scheint gar gern der Sorge um die Erziehung seines Lehrlings überhoben sein; ist er am Abend doch am liebsten frei, um sich seiner Familie oder seinen Freunden widmen zu können. Die Gesellen auf dem Lande sind vielfach so jung, dass sie selbst noch stark der Erziehung bedürfen und nicht als Erzieher geeignet sind.

Noch freier als die angehenden Glieder des Handwerks und des Handels stehen aber die in der Landwirtschaft und Hauswirtschaft beschäftigten Jugendlichen beiderlei Geschlechts. Diese sind in den meisten Fällen auch wirtschaftlich vollständig frei, schliessen Arbeits- und Dienstverträge, ohne die Eltern zu fragen, und heben sie auch ebenso eigenmächtig wieder auf. Was sie verdienen, gehört ihnen zur freien Verfügung. Jede Autorität hört auf. Kein Vater würde es für verantwortlich halten, seinem Sohn, der eine höhere Schule besucht, in gleichem Alter eine solche Freiheit zu gewähren. Die Freiheiten der Studenten, die doch schon in reiferem Alter stehen, sucht man noch mehr einzuschränken, und um diese Jugend, die hier auf dem Lande heranwächst, kümmert sich niemand!

Wir haben hier in den letzten Jahrzehnten arg gesündigt. Die ungesunden vollgedrängten Kneipen mit ihrem Bierdunst und Tabaksqualm, die überfüllten Tanzböden, die hohen

Digitized by Google

Ziffern der unehelichen Kinder und vieles andere zeigen uns in erschreckender Weise die Folgen unserer Unterlassungen.

Wir haben aber auch auf dem Gebiete der wirtschaftlichen Erziehung gar arg gesündigt. Wir haben wohl immer klarer erkennen gelernt, dass die Wurzel so mancher Not auf dem Lande in der einzelnen Wirtschaft zu suchen ist, haben gelernt, dass für manchen Schaden die beste Heilung die ist, dem heranwachsenden Volk eine wirtschaftliche Zukunft auf dem Lande zu schaffen, stehen aber da mit den Händen in der Tasche, rühren uns nicht, um die äusseren Vorbedingungen dieser wirtschaftlichen Zukunft zu schaffen, auch nicht, um die Köpfe und den Willen des jungen Volkes zu bereiten, damit es die wenigen gebotenen Gelegenheiten ausnutzen lernt. Wir tun für die Förderung der Jugend in der Richtung auf ihre späteren wirtschaftlichen Aufgaben recht herzlich wenig.

Diese allgemein menschliche und allgemein wirtschaftliche Gesundheit des Volkes bedeutet für die Gesundheit des Staatswesens eine notwendige Vorbedingung, aber nicht in der Weise, dass mit der Erfüllung derselben auch sofort die Gesundung der Staatsgesellschaft gegeben sei. In dieser Hinsicht ist noch eine recht grosse besondere Aufgabe zu leisten, die die Jugend direkt in das Getriebe des Staats und seiner Unterverbände einzuführen hat.

Wenn auch dabei das Land etwas günstiger stehen mag als die Stadt, da sich in den ländlichen Verhältnissen alles viel mehr vor der Oeffentlichkeit abspielt, und jeder, auch das unmündige Kind, mit zu dieser Oeffentlichkeit gehört, so muss man doch sich wundern, wie gross in vielen Dingen die Unwissenheit ist. Mit der Unwissenheit ist eine starke Unlust zu gemeinnütziger Arbeit gepaart. Das vergangene Jahrhundert brachte uns auf dem Lande mit der endgültigen Aufhebung der Gemeinwirtschaft die Aufteilung des gemeinsamen Anrechts an den Boden der Gemeinde. Diese hatte bis dahin in ihren Besitzungen ein gewisses äusseres Kennzeichen gehabt, um das ihre Glieder sich scharten. Dies Gemeinsame verschwand.*) Die Gemeinde hatte dem Einzelnen nichts mehr zu bieten, sie forderte nur immer und fordert noch immerzu neue Arbeit und

*) Vergl. A. Damaschke, Die Bodenreform. 4. Aufl. Berlin 1906.

Digitized by Google

neue Steuern. Mit der Aufteilung der Gemeinheiten hat man einen nicht zu unterschätzenden Trieb zum gemeinsamen Handeln zunächst und zum Gemeinsinn sodann aus dem Gemeindeleben herausgerissen. Die Jugend wächst heute unter vollständig neuen Verhältnissen heran; sie kennt das Alte nicht mehr, zieht nicht mehr den idealen Gewinn daraus und muss an neuen Verhältnissen neu lernen, was die Alten unmittelbar aus den ihnen vertrauten Tatsachen lernten.

Eine Jugend, die man den veränderten Verhältnissen gegenüber so vollständig ratlos lässt, während man sie doch eben dieser neuen Verhältnisse wegen ernstlich beraten sollte, eine solche Jugend soll sich dann später ein Leben zimmern, das des Lebens wert ist. Das gibt kein echt deutsches Familienleben auf dem Lande in Einfachheit und Bodenständigkeit und vor allen Dingen in Innigkeit; es entsteht nur ein Konglomerat von allerlei Bazarstücken und Dutzendartikeln ohne persönliches Gepräge; es entsteht ein Leben, das nicht nach innen auf das Wesen, sondern nach aussen auf den Schein gerichtet ist: ein schlechter Nährboden für kommende Geschlechter.

So dürfen wir nicht weiter wirtschaften. Wir dürfen die Zeit, in der der Knabe zum Mann und das Mädchen zur Frau heranwächst, nicht unbenützt vorübergehen lassen, wenn unser Volk nicht unermesslichen Schaden leiden soll.

3 Unzulänglichkeit der bisherigen Arbeit

Wir sind auch bereits an der Arbeit, sagt mancher, der in einer Volksbibliothek, in einer Fortbildungsschule, in einem Bildungsverein oder bei einer der so zahlreichen anderen Gelegenheiten mitwirkt. Das stimmt ja schon, dass wir bereits an der Arbeit sind, aber leider ist da so vieles Dilettantenarbeit, die nicht weit reicht. Wir müssen uns doch darüber klar werden, dass wir in unseren kleinen Dörfern von 200 bis 300 Einwohnern nicht alles das nachmachen können, was man in grossen Städten hat. Wir müssen vor allen Dingen sorgen, dass wir die wenigen Kräfte und Mittel, die wir haben, zusammenhalten.

Was wir aber heute tun, ist in vielen Fällen noch nichts weiter als Kraftzersplitterung. Uns fehlt noch ein grosszügig angelegter Plan, der weit genug ist, um vielen die Mitarbeit

Digitized by Google

zu ermöglichen, uns fehlen Menschen, die ein grosses Werk so leiten können, dass auch Andersdenkende mitarbeiten können, oder die auch dann noch mitarbeiten, wenn neben ihren besonderen Interessen auch noch andere gepflegt werden.

Wir müssen wachsen, damit unser Erziehungswerk wachsen könne. Ohne jede Kleinlichkeit haben wir unsere Kraft in den Dienst des grossen Werkes zu stellen.

4 Allgemeine Grundlagen der Erziehung nachschulpflichtiger Jugend

Der Boden, auf dem wohl noch am leichtesten eine solche gemeinsame Arbeit erzielt werden kann, ist das gemeinsame Vaterland. Auf dem Lande hat trotz der auch dort wachsenden sozialdemokratischen Stimmen die Sozialdemokratie als antinationale Partei noch keine Macht. Dort können wir noch den grössten Teil der Bevölkerung um ein Vaterlandsideal sammeln.

Das Ziel unserer vaterländischen Erziehung würde dann sein, ein gesundes Leben zu erzeugen in dem einzelnen Menschen, in seinem Hause, in seiner Wirtschaft, dann aus diesem gesunden Eigennutz einen kräftigen Gemeinsinn zu entwickeln, der sich auf Heimat und Vaterland ausdehnt.

Das Hauptmittel wird immer sein müssen, durch Selbsterziehung die Jugend auf den rechten Weg zu leiten. Das bedeutet nicht ein Ausschalten der Erzieher, sondern bedeutet vielmehr eine recht bedeutende Anspannung ihrer Kräfte. Wer wirken will, ohne dass der Zögling einen direkten Einfluss merkt, wer vorhandenen Willen und vorhandene Anlage anerkennt und diese als gleichwertigen Faktor neben seinen eigenen Willen in die Rechnung stellt, der wird mehr leisten müssen als einer, der mit seinem Machtgebot alles leiten will, in Wirklichkeit aber vieles niederhält.

Wir haben aber auch das Recht, die Persönlichkeit des Erziehers zu wahren. Der Erzieher soll wissen, dass er nichts weiter ist als ein Mensch; soll allen Vorstellungen entsagen, die auch nur entfernt an einen thronenden Halbgott erinnern können. Das soll nicht etwa ein zaghaftes unentschlossenes Auftreten befördern. Das führt zu nichts. Eben weil wir als einseitige Menschen

Digitized by Goog

unser Erziehungswerk treiben, haben wir die Pflicht, unsere ganze Persönlichkeit einzusetzen mit ihren Vorzügen und Fehlern; durch das Zusammenwirken von Einseitigkeiten wird dann schon die rechte Harmonie entstehen.

Das gilt auch von dem vielumstrittenen Gebiet der Politik und der Religion. Ein Mensch ohne feste Stellung auch in diesen Kämpfen der Gegenwart würde stets unsicher bleiben müssen, wo es sich um Fragen handelt, die heute nun einmal die Gemüter bewegen. Er wäre als Erzieher der erwachsenen Jugend nicht recht an seinem Platze. Wer aber mit fester Stellungnahme für seine Person dann vor diese Gebiete seiner Weltanschauung einen Schleier ziehen wollte, würde immer Gefahr laufen, das Vertrauen seiner Zöglinge zu verlieren, die für derartige Künste des Verbergens ausserordentlich feine Sinne haben.

Zwischen dem Bekennen seiner eigenen Weltanschauung, einer rückhaltlosen Offenheit der Jugend gegenüber und einer parteipolitischen Agitation ist allerdings noch ein recht weites Feld. Ein selbstbewusster, feinfühlender Erzieher wird sich stets hüten, von den Schülern zu verlangen, dass sie seine Nachbeter werden sollen. Das verträgt sich nicht mit der Achtung der Schülerpersönlichkeit und damit nicht mit dem Amt eines Erziehers.

Diese Stellungnahme zu Politik und Religion ist nichts weiter als die einfache Konsequenz aus der Tatsache, dass wir nicht imstande sind, Gegenwartsfragen rein objektiv zu betrachten; wir können es nicht einmal bei Fragen, die die Vergangenheit betreffen. Wir haben also nur die Wahl, entweder ganz oder halb zu schweigen, wo es sich um die Fragen handelt, die uns und unser Volk am tiefsten bewegen, oder offen und frei herauszusagen, was wir denken. Ein Ausliefern der Erziehung an irgend eine Partei religiöser oder politischer Art ist durch solche Stellung direkt ausgeschlossen, weil das wieder bedeuten würde, die Wirksamkeit aller Andersdenkenden in der Erziehung hemmen. Die eingenommene Stellung ist ja auch nicht dieser oder jener Richtung zuliebe eingenommen, sondern um eine möglichst tiefe Wirkung des Erziehers zu befördern. Zwei Grundlagen dürfen allerdings nie verlassen werden: Vaterland und Christentum.

Noch ein kurzes Wort über den Religionsunterricht oder

Digitized by Google

die religiöse Erziehung besonders. Diese Frage ist freilich schon oben mit erledigt, aber bei den Kämpfen, die sich auf dem Gebiete heute in Deutschland abspielen, halte ich es nicht für überflüssig, noch einige Worte hinzuzufügen. Religion ist die Stellung des einzelnen Menschen zu seinem Gott. Sie ist damit jedem Zwange entrückt. Erzwingen können wir nur allerlei äussere Formen und Uebungen. Diese haben aber bei fehlender innerer Zustimmung keinen Wert, schaden vielmehr sehr oft, insofern sie eine Abkehr erzeugen, sobald der Zwang aufhört. Deswegen muss jeder Zwang in irgend einer Form vermieden werden.

Das Alter, um das es sich hier handelt, hat in der Regel für religiöse Dinge nicht viel Interesse; ob das von einer falschen Art des Religionsunterrichtes in den Volksschulen herrührt, oder ob das eine Teilerscheinung davon ist, dass die Männer der Kirche leider in vielen Fällen die Fühlung mit dem Leben der Gegenwart verloren haben, braucht hier nicht weiter untersucht zu werden. Aus dieser Tatsache aber den Schluss ziehen zu wollen, dass es verkehrt sei, vor den jungen Leuten von Religion zu reden, vor ihnen und mit ihnen religiöse Uebungen zu pflegen, halte ich für verkehrt. Wir verlangen von einem jeden gebildeten Menschen, dass er die Ueberzeugung anderer achtet und ehrt, dass er sie ertragen könne und die Aeusserungen dieser Ueberzeugung nicht nur nicht stört, sondern sie mit der nötigen Achtung und Ehrfurcht begleitet. Dazu haben wir die Jugend zu erziehen, und deshalb ist verlangt worden, dass der Erzieher auch in religiösen Fragen nicht schweige. Welche Form er aber für diese Seite der Erziehung wählt, ist seine Sache. Zwangsreligionsunterricht ist in mehrfacher Hinsicht ein Unding. Ist das Resultat der geforderten Tätigkeit des Erziehers direkte religiöse Erziehung der Jugend, so kann es nur mit Freuden begrüsst werden. Im übrigen sollte man bedenken, dass die Pflege der Religion Sache der Religionsgemeinschaften und ihrer Organe ist, soweit es sich um die schulentlassene Jugend handelt; sonst verliert die Konfirmation ihren Zweck und die Religionsgesellschaft ihr Ansehen.*)

*) Vergl. W. Rein, Religion und Schule. München, J. F. Lehmann, 1906.

Digitized by Google

5. Erziehungsmittel

a) Jugendvereine

Mit diesen Ausführungen ist auch gesagt, dass die kirchlichen oder religiösen Jünglings- und Jungfrauenvereine sich nur dann dazu eignen, Mittelpunkt einer allgemeinen Volkserziehung zu werden, wenn sie ihrem Arbeitsplan eine so allgemeine Gestalt geben, dass auch die herbeigezogen werden können, die sich gegen religiöse Beeinflussung sträuben. Das schliesst nicht aus, dass man in besonderen Abteilungen besondere Ziele verfolgt. Allgemein wirken können wir aber nur durch allgemeine Jugendvereine. In dieser Hinsicht verdient ein Beispiel, das ich in Schweden gesehen habe, entschieden mehr Nachahmung, als es bisher bei uns gefunden hat. Die schwedischen Jugendvereine sind neutral in allen politischen und kirchlichen Fragen, stehen nur allgemein auf nationalem und evangelischem Boden. Sie unterscheiden sich ferner dadurch wesentlich von andern derartigen Vereinen, dass sie den Hauptteil der Arbeit nicht etwa den Erwachsenen zuschieben, sondern der Jugend selbst vorbehalten. Ich war selbst bei den Vorberatungen zur Gründung eines solchen Jugendvereines zugegen und hörte dabei mehrfach anführen: Wir wollen nicht ausschliesslich Jünglingsvereine haben, in denen andere für uns und an uns arbeiten, sondern wir wollen selbst arbeiten. Es ist das nicht etwa ein Standpunkt, der von jugendlichem Grössenwahn eingegeben ist, sondern er entstammt den Köpfen der erwachsenen Volkserzieher; er ist im letzten Grunde nichts weiter als eine besondere Form der Selbsterziehung. An dem Wachsen der schwedischen Jugendvereinsbewegung sieht man aber auch, dass eine solche Selbsterziehung durchführbar ist und ihren Gewinn trägt.

Wenn auch die genannten Vereine sich von allen Parteitendenzen fernhalten, so lebt doch in ihnen ein frischer nationaler Zug und ein gesundes Christentum. Sie machen auch sonst ihre Tore weit für Bildungsbestrebungen aller Art, für die Nüchternheitsfrage, für gesunde Unterhaltung und vor allen Dingen auch für die Wehrhaftmachung der Jugend und des Volkes auf. Ich kenne einen solchen Verein, der sich erst im letzten Jahre einen Spielplatz zugelegt hat, wie man ihn bei uns in vielen Grossstädten nicht schöner findet. Natürlich spielen die Boden-

Digitized by Google

preise dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle. Diese bringen es mit sich, dass wir bei guter Organisation in der Pflege des Spiels und des Sports nicht hinter der Stadt zurückzustehen haben.

Diese schwedischen Jugendvereine haben sich dann landschaftlich wieder zu grossen Verbänden zusammengetan, die heute schon eine recht bedeutende Macht darstellen.

Diese Ausdehnung hat die Bewegung aber nur erhalten können, weil sie auf breiter Grundlage errichtet worden ist; ihren Mitglieder deshalb möglichst wenig Fesseln auferlegt.

Wir brauchen nicht eben in dem Rahmen der schwedischen Jugendvereine zu arbeiten, auch nicht in dem ähnlichen der dänischen Volkshochschulvereine, müssen aber unbedingt darauf hinwirken, dass wir allgemeine Jugendvereine erhalten; nicht nur für das männliche, sondern für beide Geschlechter gemeinsam. Nur wenn wir eine breite Basis schaffen, dürfen wir besonders in dünn bevölkerten Gegenden auf einen befriedigenden Erfolg hoffen.

Es ist nicht notwendig, dass wir die schon vorhandenen Ansätze in den religiösen Vereinen einfach ausser acht lassen. Ich halte es nicht für ausgeschlossen, dass sich in vielen Fällen mit diesen arbeiten lässt, wenn diese die einseitige religiöse Tendenz aufgeben. Es wird freilich auch mit solchen zu rechnen sein, die das nicht wollen. Diese können vielleicht noch dazu bewogen werden, dass sie einem zu gründenden Verbande beitreten. Ist auch das nicht zu erreichen, so wird man sie freilich gehen lassen müssen.

Das Arbeitsprogramm solcher Jugendvereine wird sich je nach der Gegend verschieden gestalten. In den meisten Fällen wird sich folgendes erreichen lassen:

1. Eine wöchentliche Versammlung mit Bewegungsspiel und anderen Spielen, mit einfachem Gesang und auch mit kleinen Vorträgen der Mitglieder.
2. Eine monatliche grössere Versammlung mit kleinen Aufführungen und grösseren Vorträgen, die auch von Versuchen und Lichtbildern begleitet sein können.
3. Eine kleine Bibliothek, die am besten eine Wanderbibliothek ist, auch vielleicht ein kleiner Lesesaal, in dem einige Zeitschriften und Zeitungen ausliegen.

Digitized by Google

Wenn irgend möglich, sollte aber bei der Gründung solcher Vereine vermieden werden, dass die ohnehin vorhandene Zersplitterung noch weiter getrieben werde. Anschluss an die bestehenden Bildungs- und andere Vereine, Zusammenarbeit mit bestehenden Bibliotheken erscheint deshalb auf jeden Fall geboten.

Die Kosten lassen sich dadurch wesentlich verringern, dass bei den Arbeiten Anstalten und Mittel, die ohnehin schon für Bildungszwecke zur Verfügung stehen, benützt werden, dass man durch Anschluss an Vereine und Gesellschaften die Volksbildungsbestrebungen zu unterstützen sucht. Derartige Vereine bestehen in grosser Zahl sowohl für kleine Bezirke wie auch für Staaten und für das Reich.

Die Leitung solcher Vereine hat naturgemäss in der Hand von Jünglingen und Jungfrauen zu liegen. Dabei sollte man aber nicht zu engherzig sein. Man kann die obere Grenze gern auf 30 Jahre festsetzen. Aeltere können als Ehrenmitglieder oder passive Mitglieder aufgenommen werden und mitwirken. Die Zahl dieser Mitglieder muss aber so beschränkt werden, dass der eigentliche Charakter der Vereine nicht verloren geht. In die Leitung muss auch mindestens eine ältere Person aufgenommen werden, weniger als direkt leitendes, sondern mehr als beratendes Mitglied. Wollte man die Jugend vollständig allein lassen, so würde man wohl nicht von einer Erziehung im rechten Sinne reden können.

Eine Frage besonderer Art ist die eines passenden Raumes für die Versammlungen. In der Regel pflegen die Schulräume nicht beliebt zu sein; sie sind auch in den meisten Fällen nicht besonders praktisch, da die Bänke für Kinder, aber nicht für Erwachsene eingerichtet sind. Auch pflegen die Schulräume in der bisherigen Ausstattung nicht eben besonders angenehme Versammlungsräume zu sein. Gemeindehäuser mit Versammlungsräumen findet man auf dem Lande bisher nur in so spärlicher Zahl, dass man auf sie nicht ernsthaft rechnen kann.*) An sich sind die Wirtshäuser durchaus ungeeignet. Wenn es nach meiner Ansicht zum mindesten verfrüht ist, die Jugendvereinsmitglieder auf die Totalenthaltsamkeit zu verpflichten, so

*) Vergl. die Bestrebungen von Sohnrey und des Pfarrers César in Wiesental. (Eisenacher Oberland.)

Digitized by Google

darf doch der Verein nicht aus dem Auge verlieren, dass er Schwache unter seinen Mitgliedern arg in Gefahr bringt, wenn er in seinen Versammlungen den Alkohol zulassen würde. Auch die Kostenfrage dürfte dabei eine Rolle spielen. Es genügt auch nicht, es in das Belieben des einzelnen Mitgliedes zu stellen, ob es während der Versammlungen geistige Getränke geniessen will oder nicht. Da ist unerbittliche Strenge notwendig. Diese muss als Ziel wenigstens den Grundsatz haben, dass der Genuss von Alkohol erst gestattet ist, nachdem nicht nur die Versammlung geschlossen, sondern auch die Mitglieder zunächst ihr Haus wieder aufgesucht haben.

Diese Grundsätze werden sich in den meisten Fällen auch in einer Wirtschaft durchführen lassen. Man wird dann allerdings eine gewisse Summe für Heizung und Beleuchtung zahlen müssen. In vielen Gegenden haben aber besonders die alten Bauernhäuser recht geräumige Stuben, die oft schon direkt an Säle grenzen. Die werden in manchen Fällen zu haben sein und sind dann natürlich besser als Wirtshäuser. Zu grosse Schwierigkeit dürfte diese Frage übrigens nicht bereiten, da es sich immer nur um geringe Mitgliederzahlen handeln kann.

Die Durchführung der oben genannten Ziele wird dann besonders leicht sein, wenn benachbarte Vereine sich zu gegenseitiger Unterstützung zusammentun. Sie werden dann ihre Redner und sonstigen Kräfte austauschen, auch mit den Büchern sich gegenseitig aushelfen. Auch bei Lichtbildervorträgen wird man sich gegenseitig fördern können. Die nötigen Zeitungen für einen Lesesaal sind in vielen Fällen ohne viel Mühe zu beschaffen, wenn man die im Ort gelesenen Zeitungen sammelt und in den Lesesaal schafft. Dass die Zeitungen dann nicht mehr ganz neu sind, schadet nicht viel. Auch bei Zeitschriften lässt sich ein ähnlicher Weg einschlagen.

Wachsen die Gruppen nachbarlicher Vereine zu grösseren Verbänden an, so wird man auch grössere Aufgaben ins Auge fassen können. Zu solchen rechne ich besondere Redner für grössere Versammlungen. Es brauchen das nicht Berufsredner zu sein. In den meisten Gegenden haben wir noch genug arbeitsfreudige und gemeinsinnbegabte Menschen, dass es sich nur um einen Nachweis von Rednern handeln kann. Man wird auch allerlei Demonstrationsmaterial sammeln können, und gegen

Erstattung der Unkosten zur Verfügung stellen. Kleine Wegweiser für Arbeiter, Büchervermittlungsstellen werden sich anzuschliessen haben.

Für unbedingt notwendig halte ich einen Zusammenschluss in irgend einer Form. Nichts hat uns bisher mehr gehemmt, als dass wir in der Isolierung arbeiten mussten, sodass jeder von Anfang an neu zu schaffen hatte. Was sich in der Stadt ganz von selbst macht, dass Gleichgesinnte und Gleichstrebende sich zusammenschliessen, das ist auf dem Lande infolge der Entfernung nicht so leicht. Zu entbehren ist es aber weder hier noch dort.

Bei dieser Gelegenheit sei auch an einen Vorschlag erinnert, den Dr. J. Ziehen in seiner von der Comeniusgesellschaft herausgegebenen Schrift „Ein Reichsamt für Volkserziehung und Bildungswesen" machte, nämlich ein solches Amt zu gründen für Volksbildung. Ich glaube, dass es sich erreichen lassen wird, wenn man mit dem nötigen Nachdruck immer wieder die Forderung erhebt. Die neueren Vorgänge auf dem Gebiet der Reichs- und Landesgesetzgebung zeigen, dass man den Fragen der Volkswohlfahrt und damit auch denen der Volksbildung grösseres Interesse entgegenbringt, als es vor Jahren der Fall war.

b) Ländliche Fortbildungsschule

Wenn die Vereinsbestrebungen vor den schulmässigen Bestrebungen in den Vordergrund gestellt sind, so soll das keine Zurücksetzung der Schultätigkeit bedeuten. Es soll nur mit vollem Nachdruck die Selbsthülfe und die Selbsterziehung betont werden. Auch bei vollständigem Ausbau der freien Erziehungstätigkeit wird man der Schule nicht entraten können. Es lässt sich eben mancher Materie nur durch schulmässige Behandlung beikommen, und manche Fertigkeit lässt sich nur erzielen, wenn sie in andauernder strenger Arbeit geübt wird. Das aber ist nur in der Schule möglich.

Unter den bestehenden Schuleinrichtungen kommt bisher nur die ländliche Fortbildungsschule ernstlich in Frage. Die landwirtschaftliche Fachschule in verschiedener Form hat auszuscheiden, da sie in ihrer Wirksamkeit sich auf einen bestimmten

Kreis der ländlichen Jugend und ein bestimmtes Stoffgebiet beschränkt, das nur sehr lose mit der nationalen Erziehung zusammenhängt.

Die ländliche Fortbildungsschule steht noch im Anfang ihrer Entwicklung. Sie ist weder ihrer äusseren Form, noch ihrem Inhalte nach aus dem Banne des städtischen Vorbildes herausgewachsen. Sie fristet ihr Leben in der Hauptsache in der Isolierung, wenn sie auch in neuerer Zeit ihr eigenes Organ geschaffen hat.

Ihrer äusseren Organisation nach ist sie im wesentlichen eine Unterrichtsanstalt, die an einigen Tagen der Woche in einer sehr beschränkten Anzahl von Stunden den Unterricht erteilt. Sie beschränkt in der Regel die Arbeit auch nur auf die Wintermonate. Will man das Bild der städtischen Abendschule, denn das war die Fortbildungsschule in der Stadt zuerst, auf das Land übertragen, so konnte man nicht anders verfahren. Eine Abendschule ist die Fortbildungsschule denn auch in vielen Fällen auf dem Lande geblieben.

Es ist schon oben darauf verwiesen worden, dass bei solcher Einrichtung der erziehliche Wert der Schule ganz bedeutend verlieren muss. Erziehung verlangt eine stetigere Einwirkung als eine solche Anstalt bieten kann, bei der auch noch die Selbsterziehung aus naheliegenden Gründen bedeutend zurücktreten muss.

Will man die städtische Fortbildungsschule auch in der äusseren Form auf das Land übertragen, so muss man wohl mit allerlei Unstimmigkeiten rechnen, die sich aus der Bevölkerungsdichtigkeit auf dem Lande ergeben. Man wird lange Schulwege, kleine Schülerzahlen, unzureichende Lehrkräfte nicht immer vermeiden können. Wir sind aber doch nicht auf jeden Fall an das Vorbild der Stadt gebunden. Es sei zum Beweis dessen an einen Zustand erinnert, wie er sich noch heute in Schleswig-Holstein findet. Dort besteht noch heute die gesetzliche Vorschrift, dass die Mädchen erst mit vollendetem 15., die Knaben erst mit vollendetem 16. Lebensjahre konfirmiert und damit aus der Schule entlassen werden sollen. In neuerer Zeit werden diese Bestimmungen dadurch in etwas geändert, dass Dispensationen zugelassen werden. So beträgt heute das tatsächliche Schulentlassungsalter 14, bezw. 15 Jahre. Der ge-

setzliche Zustand besteht aber noch in alter Form fort. In früheren Jahren wurden die Kinder besonders auf dem Lande von der sogenannten Sommerschule dispensiert. Manches Kind besuchte von seinem 10. Lebensjahre an in der Zeit von Ostern bis November die Schule nicht. Das ist seit einigen Jahrzehnten geändert worden. Dispensationen vor dem 12. Lebensjahre kommen nicht mehr vor, in der Regel auch nicht in dem letzten Jahre vor der Konfirmation. Auch im übrigen sind diese Sommerdispensationen stark eingeschränkt worden, sodass sie in vielen Schulen nicht mehr vorkommen. In dem alten Zustand ist aber doch ein Keim für eine gesunde Entwicklung der Fortbildungsschule vorhanden. Es liegt einerseits das unleugbare Bestreben vor, die Schulentlassung mit 14 Jahren zuzulassen, wie solches in Preussen allgemein geschieht; andererseits das Bestreben, besonders der Landwirte, das Alter zu lassen, wie es durch das Gesetz festgelegt ist, daneben aber eine umfangreiche Sommerdispensation zu gestatten. Der Ausgleich scheint in folgender Bestimmung zu liegen. Die Volksschule schliesst für beide Geschlechter mit dem vollendeten 14. Lebensjahre; nach derselben hat das Kind mindestens zwei Winter hindurch mit je 20 Wochen zu 20 Unterrichtstunden die mit der Volksschule unmittelbar verbundene Fortbildungschule zu besuchen. Wir haben damit in unserer Provinz die Möglichkeit, die Fortbildungschule auf dem Lande in einer Weise auszubauen, dass man uns in anderen Gegenden darum beneiden dürfte.*) Wie man dann bei solchem Ausbau den Unterricht einzurichten hat, ist natürlich eine Frage der Zeit. Man wird dann aber auf jeden Fall versuchen müssen, dort das nachzuholen, was heute unserem Volke an staatsbürgerlicher Erziehung und staatsbürgerlichem Unterricht fehlt.

Vorderhand dürfen wir noch nicht mit einem Ausbau in dem Sinne rechnen, und wir haben uns mit der Frage zu beschäftigen, wie wir unsere ländliche Fortbildungsschule zu gestalten haben, damit wir für die Förderung der Kenntnis vom Staat und seinen Einrichtungen im kleinen und grossen und für die Förderung des nationalen Sinnes einen möglichst grossen Gewinn herausschlagen.

---

*) Vergl. W. Rein, Stimmen zur Reform des Religions-Unterrichtes. 2 Hefte. Langensalza, Beyer und Mann.

Wir kommen damit zur innern Gestaltung der Fortbildungsschule. Bis jetzt steht auf dem Gebiete noch nichts recht fest. Wir haben in den deutschen Landen noch die alte allgemeine Fortbildungsschule, die nichts weiter war und sein wollte, als eine einfache Fortsetzung der Volksschule, eine Art Wiederholungsschule. Wir haben daneben mit allen Zwischenstufen auch die Fachschulen von reinstem Wasser, Schulen, die man mit Fug und Recht nicht anders bezeichnen kann, als Fachschulen niedrigster Ordnung. Das muss aber klar sein, dass die allgemeine Fortbildungsschule im Sinne wie sie oben gekennzeichnet ist, nicht unser Ideal sein darf, schon aus dem Grunde nicht, weil man dann nicht von Fortbildungsschulen reden dürfte, sondern von der Erweiterung des Volksschulunterrichts. Wir müssen in den neuen Schulen neuen Stoff haben und auch eine den Altersstufen entsprechend veränderte Methode.

Allgemein aber muss die Fortbildungsschule auf dem Lande auch wiederum sein, in dem Sinne nämlich, dass sie allen Schichten der Bevölkerung und allen Berufen offensteht. Wir können es uns bei unserer dünnen Bevölkerung einfach nicht leisten, dass wir eine Schule für die Landwirte und eine weitere für die Gewerbetreibenden einrichten, wozu dann vielleicht noch eine dritte für Dienstboten und Arbeiter kommen müsste. Wir können auch dem einen Berufsstande nicht wohl zumuten, dass er seinen Nachwuchs in eine Anstalt schickt, die in ihrem Unterricht sich wesentlich auf die Bedürfnisse eines andern einrichtet. Auch das können wir einfach nicht leisten, dass wir Schulen einrichten, in denen die jungen Leute nach ihren Berufen getrennt sind. Namentlich wenn man auf dem Standpunkt steht, der doch im letzten Grunde allein richtig sein kann, dass auch den Jungfrauen Fortbildung geboten werden muss, wird man mit so vielen Abteilungen und Alterstufen zu rechnen haben, dass nicht nur die Einheit der Schule verloren geht, sondern auch die Kraft eines Lehrers nicht annähernd ausreicht, um den verschiedenen Ansprüchen gerecht zu werden. Eine Schule, ein Stoff für alle: das nur kann uns zum Ziele führen.

Ganz natürlich wird man dann an den Stoff denken müssen, der allen einigermassen gleich nahe liegt, und der auch bereits seit Jahrzehnten mit immer steigender Schärfe gefordert worden

Digitized by Google

ist: die Wirtschafts- und die Bürgerkunde. Für die Fortbildungsschule würde dann die Aufgabe heraustreten, die Jugend zu Bürgern des Staates zu erziehen, das, was oben als das Ziel der Erziehung hingestellt worden ist, würde hier als besonderes Ziel der Fortbildungsschule auftreten müssen.

Solange wir aber nur mit der lächerlich geringen Zeit zu rechnen haben, die uns heute zu Gebote steht, werden wir nicht allzuviel erreichen können. Wir haben aber nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, weiter zu schauen, als die Tatsachen der Gegenwart uns führen.

Wir haben deshalb auch zu betonen, dass mit den Fächern, die soeben genannt sind, die Aufgaben nicht erschöpft sein können. Weder genügt die Wirtschaftskunde allein, die Jugend für das wirtschaftliche Leben vorzubereiten — es haben auch die Anwendungen im Deutschen und Rechnen nicht zu fehlen — noch genügt die Bürgerkunde für die Einführung der Jugend in ein rechtes Verhältnis zum Staat und zu den verschiedenen Korporationen im Staate, es haben da als unbedingt notwendige Ergänzungen die Geschichte, Volks- und Landeskunde hinzuzukommen. Diese letzten Fächer haben auch Volks- und volkstümliche Kunst, gesunde volkstümliche Erholungen und Vergnügungen zu berücksichtigen. Soweit die letzteren sich für Leibesübungen verwenden lassen, leiten sie über zu der planmässigen Pflege der Volksgesundheit und der Wehrfähigkeit des Volkes.

Wenn man so den Rahmen der Arbeit überdenkt, so ist eher die Gefahr vorhanden, dass des Stoffes zuviel wird, als dass nicht genug vorhanden sein werde. Zu viel Mannigfaltigkeit im Stoffe kann aber nicht zum Heil der Schule gereichen. Keine Schule kann gedeihen, die den Rahmen der Arbeit zu weit steckt. Beschränkung muss unbedingt geübt werden, umsomehr, als die Zeit beschränkt ist. Es kommt aber wirklich nicht darauf an, dass alle Stoffe und Fächer, die genannt worden sind, ihre Selbständigkeit im Unterrichte bewahren, notwendig ist aber, dass der Geist, der einem jeden innewohnt, in der Schule zur Geltung komme. Es wird darauf ankommen, Lehrer zu gewinnen, die voll im Leben des Volkes stehen, die Gegenwart und Vergangenheit voll auf sich wirken lassen, die in ihrer ganzen Persönlichkeit ein kleines Abbild dessen sind, was im

Volke und seinen Einrichtungen lebt. Es wird das gewiss nicht ohne ein bedeutendes Mass von Wissen und Bildung abgehen können, es wird aber nicht unbedingt ein ganz bestimmtes Wissen gefordert werden können. Der Weg allerdings, den Preussen zurzeit einschlägt, indem es seine Fortbildungsschullehrer auf landwirtschaftlichen Schulen ausbilden lässt, kann schwerlich der richtige sein. Dadurch wird man nur die Fortbildungsschule in das enge Fahrwasser von landwirtschaftlichen Fachschulen niedrigster Ordnung führen. Am besten erscheint mir noch immer eine Vorbereitung, die den Lehrer für eine Zeitlang in irgend einem praktischen Betrieb, etwa bei einer Genossenschaft, oder bei einer Gemeindeverwaltung tätig sein lässt, und daneben, vorher oder nachher eine Zeit der Ausbildung an einer allgemeinbildenden Anstalt nationalen Charakters. Haben wir aber wirklich tüchtige Lehrer an unsern ländlichen Fortbildungschulen, so braucht man sich um die Fächer nicht zu sorgen. Tüchtigkeit setzt sich durch, wenn auch auf dem Stundenplan nur Deutsch und Rechnen steht.

Für die Fortbildungsschulen haben wir im allgemeinen die Schulpflicht anzustreben. Weder hat die Jugend Bildungsdrang genug, um sich freiwillig zur Schule zu drängen, um die Regelmässigkeit im Besuche innezuhalten unter all den Reizen und Lockungen des Lebens, noch haben die Eltern und Herren in allen Fällen Einsicht und Autorität genug, die unvernünftige Jugend mit gelindem Zwang zum Besuch der Schule anzuhalten. Sie werden besonders dann versagen, wenn die Schularbeit unbequem in die Arbeit des Berufes eingreift und diese zerreisst.

Ob freilich der Schulzwang sich in der Weise durchführen lässt, wie sie manchem Volkserzieher vorschwebt, dass sie durch Staats- oder Reichsgesetz in ähnlicher Weise eingeführt wird, wie seinerzeit die Volksschulpflicht eingeführt wurde, erscheint doch recht zweifelhaft. Die Unterschiede sind dazu zu gross. Wir in Schleswig-Holstein würden wenigstens in einigen Gegenden nur etwa in der Hälfte aller Volksschuldistrikte Fortbildungsschulen haben können, wenn wir nicht zu allzukleinen Zwerganstalten kommen wollen. Dabei ist auch noch Voraussetzung, dass jeder Lehrer an der Volksschule sich zum Lehrer an der Fortbildungsschule eignet oder sich durch eine

Digitized by Google

andere Kraft ersetzen lässt. Erfahrungsgemäss trifft aber diese Voraussetzung nicht immer zu.

Der Unterricht in der Fortbildungschule hat wesentlich freiere Formen anzunehmen als der der Volkschule. Mit streng getrennten Lehrgängen, bei denen jedes Fach auf seine Selbständigkeit achtet, und ernstlich darauf bedacht ist, dass es von keinem andern übervorteilt wird, kann man nicht weit kommen. Nach den bisherigen Erfahrungen lässt sich noch kein sicheres Urteil über die Methode gewinnen; es scheint aber, als ob die Persönlichkeit des Lehrers hier viel stärker als beim Volksschulunterricht hervortreten muss: wie er am besten mit den Schülern verkehren, was er am besten mit ihnen treiben kann, das wird den Ausschlag geben müssen. In diesem Punkte werden voraussichtlich die ländlichen Schulen einen wesentlichen Vorsprung vor den städtischen Schulen gewinnen, da an diesen immer mehrere Kräfte werden wirken müssen, sodass einschränkende Bestimmungen, die ein Zusammenarbeiten sichern, sich nicht umgehen lassen. Bei aller Freiheit werden aber auch die Fortbildungsschulen ohne einen gewissen Zwang im Unterricht nicht auskommen können. Selbst wenn man wie ich auf dem Standpunkt steht, dass die ländlichen Fortbildungsschulen, namentlich die kleineren, einen guten Teil Einzelunterricht betreiben müssen, und so der einzelnen Persönlichkeit im ganzen recht weiten Spielraum lassen können, so wird doch im Interesse eines guten und regelmässigen Schulbetriebes ein gut Teil vom Zwang bleiben. Aus dem Grunde macht auch die Fortbildungsschule die bereits erwähnten freien Veranstaltungen nicht überflüssig, sondern erfordert diese geradezu zu ihrer Ergänzung. Selbst bei weiterer Ausdehnung des Fortbildungsschulunterrichts werden aber Lücken bestehen bleiben. Nicht überallhin wird die Schule kommen können, räumlich nicht und geistig auch nicht. Es wird sich immer darum handeln müssen, ein oft nicht geringes Bildungsbedürfnis, das sich erst in späteren Jahren geltend macht, zu befriedigen.

c) Ländliche Volkshochschule

Für diesen Zweck, wie auch zur Ausfüllung der Lücken, die die Fortbildungsschule lassen muss, erscheint aber keine Anstalt besser geeignet als die ländliche Volkshochschule. Diese

Digitized by Google

Anstalt, die in der letzten Zeit in der Provinz Schleswig-Holstein eingeführt worden ist, ähnelt in ihrem Aufbau den nordischen Volkshochschulen. Von den dänischen hat sie die Idee genommen, von den schwedischen die Ausführung.

Bei der Neuheit dieser Einrichtung dürfte es nicht unangebracht sein, etwas ausführlicher darauf einzugehen. Sie ist eine Anstalt, die für die erwachsene Jugend beiderlei Geschlechts bestimmt ist. Vorderhand werden die Jünglinge im Winter und die Jungfrauen im Sommer unterrichtet. Gemeinsamer Unterricht beider Geschlechter ist nicht vorgesehen. Ich halte ihn aber nicht für bedenklich, verspreche mir im Gegenteil einige nicht unwesentliche Vorteile davon, wenn sich die Wohngelegenheiten passend beschaffen lassen.

Die Volkshochschule ist vorläufig als ein reines Internat gedacht, weil man so am besten allen in gleicher Weise dienen kann, den entfernt Wohnenden und denen aus der Nähe. Die Schüler bilden mit den Lehrern und Lehrerfamilien und mit dem Hauspersonal eine einzige Familie, in der Arbeit und Erholung gemeinschaftlich ist. Es bedeutet freilich für einen Lehrer und seine Familie eine gewisse Entsagung, das eigene Familienleben aufzugeben und sich vollständig in den grossen Kreis einzuordnen; der Gewinn für die Erziehung ist aber so gross, dass darauf nicht wohl verzichtet werden kann. Es gibt bei diesem Zusammenleben so viel sich schicken in die Eigenart anderer, dass es sehr gut ist, wenn der Erwachsene es der Jugend vormacht und zeigt, dass es geht. Ich weiss nicht, ob es an diesem Vormachen liegt, oder ob es dem Menschen so natürlich ist: ich habe in diesem Punkte keine besondere Schwierigkeit bei den Schülern entdecken können. Ein wohltuender erziehlicher Einfluss der besseren Elemente auf die weniger guten ist ohne Zweifel vorhanden; die weniger guten können sich nicht einmal wie beim Externat absondern und ihre eigenen Wege gehen. Weil sich so aus sich selbst heraus alles natürlich und harmonisch entwickelte, haben wir Lehrer bisher noch selten nötig gehabt, befehlend oder verbietend einzugreifen.

Selbst unsere Schulgesetze sind von den Schülern beschlossen und werden von ihnen nach Bedürfnis geändert; die Lehrer haben auch nicht verborgen einen Einfluss zu gewinnen versucht, wenn sie auch in einer geordneten Gesellschaft

Digitized by Google

ein gut Teil natürlicher Autorität haben. Wirkt aber nur diese allein, so wird das Gefühl der persönlichen Freiheit in keiner Weise verletzt. Gerade dadurch, dass die Schüler in unserer grossen Schulfamilie von morgens früh bis abends spät ein Heim haben, können wir den Einfluss der Gasse und der Kneipe viel besser ausschliessen als beim Externat.

Das vollständige Eingliedern des Schülers in die Schulfamilie bietet dann auch Gelegenheit zu der Entwicklung so mancher Kräfte, die die Schule sonst brach liegen lassen muss. Bald gibt es im Garten oder sonst draussen etwas zu arbeiten, bald sind drinnen allerlei kleine Veränderungen und Verbesserungen vorzunehmen, hier und da sind kleine Dienste zu leisten. Am Abend oder in den Freistunden soll für Unterhaltung gesorgt werden. Es ist interessant, zu beobachten, wie dabei sich die verschiedenen Naturen und die verschiedenen Berufe ergänzen, wie bald die Jüngeren den Aelteren, bald diese jenen als Vorbild dienen.

Was oben als das Ziel der freien Veranstaltungen hingestellt wurde, das leistet die Volkshochschule nebenher, ohne dass es eine besondere Arbeit bedeutet, und sie leistet es durch die Stetigkeit besser, als jene es können.

Der Unterricht ist ebenso auf die Erzielung einer möglichst grossen Freiheit und Selbständigkeit zugeschnitten. Der Sachunterricht wird in der Form von freien Vorträgen erteilt, nicht in der Weise, dass unfehlbare Weisheit verkündet wird, sondern so, dass der Lehrer nur erzählt, wie sich in seinem Kopfe die Welt malt, es auch den Schülern sagt, dass sie nicht seine Nachbeter werden sollen, sondern sich durch eigene Arbeit ein Urteil zu bilden haben. Diese eigene Arbeit wird durch eine reichhaltige Bibliothek gut unterstützt, und oft genug sieht man die Schüler in den Freistunden zwischen Büchern sitzen, um sich Klarheit über eine Frage zu verschaffen. Das Resultat einer solchen Arbeit ist dann in der Regel ein Vortrag des Schülers.

Was in den Stunden, die dem Sachunterricht gehören, behandelt ist, wird in den Uebungsstunden schriftlich, rechnerisch und buchhälterisch weiter geklärt und so verarbeitet, dass es sich später im Leben als lebendige Kraft erweisen kann. Dieser Verarbeitung dienen auch Nebeneinrichtungen, wie die wöchentlichen Vortrags- und Diskussionsabende, die fingierten

Gemeindeversammlungen, die Schülergenossenschaft, die von den Schülern selbständig in der Form einer eingetragenen Genossenschaft geleitet wird.

Bei einer solchen Unterrichtsweise sind die Unterrichtsfächer nicht von solcher Bedeutung als in anderen Schulen. Man wird viele Fäden hin und her ziehen müssen, und so die Grenzen eines Faches oft überschreiten. Wenn dabei der Zusammenhang nicht verloren gehen soll, so wird man sich in der Zahl der Fächer nach Möglichkeit einzuschränken haben, mehr durch Konzentrationen als durch reichhaltige Zahl der Unterrichtsfächer zu wirken suchen, wie überhaupt eine grosse Zahl nebeneinander herschreitender Unterrichtsfächer für jede Schule eine Gefahr bildet.

Bei der Volkshochschule in Albersdorf wird nur in folgenden Fächern unterrichtet: Wirtschaftskunde, Bürgerkunde, Naturkunde und Geschichte. Alles, was sonst noch getrieben wird, schliesst sich als Uebung direkt an diese Fächer an.

In allem Unterricht wird die Heimat mit ihren Verhältnissen und Einrichtungen in den Vordergrund gestellt. Sie bietet nicht nur das beste Anschauungsmaterial, und die besten Anknüpfungen zu praktischer Arbeit, sondern sie ist auch der Uebergang zum grossen Vaterlande.

Wir wollen in den ländlichen Volkshochschulen uns ein bodenständiges sittlich tüchtiges Geschlecht erziehen, das an der Heimat und dem Vaterlande hängt, das bereit ist, für dessen Ehre und Wohlergehen seine ganze Kraft einzusetzen, das darum, jeder an dem ihm zugewiesenen Platze, seinen Mann stellen kann und will.

Freie Persönlichkeiten wollen wir bilden, und deshalb müssen wir freie Lehrerpersönlichkeiten haben, müssen Raum schaffen, dass jeder sich frei entfalten kann, ohne dass nach seinem politischen oder religiösen Glaubensbekenntnis gefragt wird. Es darf bei uns keine Normallehrpläne geben. Deswegen glauben wir unsere Aufgaben nicht im Rahmen einer Staatsschule lösen zu sollen, sondern in der Form, dass unsere Anstalten getragen werden von dem lebendigen Interesse des Volkes. Auch in dem Sinne wollen wir Volkshochschulen sein, und glauben, dass wir durch die tätige Mitarbeit des Volkes

Digitized by Google

auch immer mehr das Volk für Erziehungsfragen interessieren werden.

Deswegen sind Volkshochschulvereine hin und her im Lande eine notwendige Ergänzung unserer Schularbeit. Da diese im wesentlichen die Aufgaben zu lösen haben, die oben den Jugendvereinen zugewiesen sind, so können sie hier füglich übergangen werden.

So wird die Volkshochschule zu einem Mittelpunkt für alle Bildungsbestrebungen auf dem Lande. Ob man sie überall im deutschen Vaterlande haben kann, muss die Zeit lehren. Kann man sie haben, so ergibt sich folgender Aufbau:

6.—14. Lebensjahr Volksschule;

15.—18. Lebensjahr Fortbildungsschule für beide Geschlechter; nur in den beiden letzten Jahren können die befreit werden, die eine niedere Fachschule besuchen;

nach dem 18. Lebensjahr freie ländliche Volkshochschule;*)

daneben vom 15. Lebensjahr an: Jugendvereine.

---

*) Vergl. Rein's Encyklopädie, Art. „Volkshochschule". Langensalza, Beyer und Mann.

Digitized by Google

Es ist, um die oben erwähnte Lücke wenigstens teilweise zu beseitigen, wiederholt eine Verlängerung der Volksschulzeit vorgeschlagen worden, wie sie u. a. in Oldenburg auch tatsächlich bereits wenigstens für ein Jahr durchgeführt worden ist; aber zahlreiche Gründe sowohl wirtschaftlicher wie auch pädagogischer Art sprechen dafür, lieber die freiere Form des neben der beruflichen Ausbildung einhergehenden Fortbildungsunterrichts zu wählen. An sich ist das Nebeneinander der Praxis und der Theorie vom erzieherischen Standpunkt aus höchst zweckmässig, und es kann aus den Belehrungen der Fortbildungsschule sogar mehr als ein belebendes Element in die Praxis übergehen; entscheidend für den neben der Lehre einhergehenden Fortbildungsunterricht ist aber die Erwägung, dass der Eintritt der jungen Leute in das praktische Leben nicht zu lange hinausgeschoben werden, das Klassenzimmer nicht allzulange die einzige Stätte der Belehrung der Jugend sein darf. Es ergibt sich ein durchaus gesunder Uebergang zu dem völlig freien und selbständigen Leben, wenn eine dreijährige Zeit der gemeinsamen Einwirkung der Schule und des Berufslebens eingerichtet wird. Von diesem Gedanken ist denn auch die ganze Fortbildungsschulbewegung geleitet, die in Deutschland seit 1892 durch Begründung des „Deutschen Vereins für das Fortbildungsschulwesen" kräftig eingesetzt hat. Dem Begründer dieses Vereines, Oskar Pache (gest. 27. Mai 1906), gebührt dankbare Anerkennung dafür, dass er mit unermüdlichem Eifer und stimmenwerbender Kraft den Ausbau unseres Schulwesens in diesem Sinne gefördert und für seine Bestrebungen in dem „Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens" (seit 1897) und in der Zeitschrift „Die deutsche Fortbildungsschule" lebensfähige Organe geschaffen hat. Dass neben der Pacheschen Zeitschrift sich spezielle Organe für einzelne Länder und Provinzen herausgebildet haben, ist, um dies gleich hier zu erwähnen, kein Schade, ebenso wie auch die neuerdings erfolgte Gründung eines besonderen Fortbildungsschulvereins für Preussen bei verständigem Entgegenkommen von beiden Seiten nicht notwendig eine nachteilige Zersplitterung der Kräfte bedeuten muss. Selbstverständlich müssen die Vertreter der Fortbildungsschule auch Hand in Hand gehen mit den Gewerbeschulmännern, deren Sache mit der ihrigen schon durch die

Zulassung des Gewerbeschulunterrichts als Ersatz für den Fortbildungsunterricht äusserlich bis zu einem gewissen Grade verbunden und mehr noch innerlich der Aufgabe und den Zielen nach verwandt ist.

2 Die Fortbildungsschule

a) Ihre Organisation im allgemeinen

Die Organisation der Fortbildungsschule steht unter dem Zeichen verschiedener überaus schwieriger und bedeutungsvoller Fragen. Vor allem: soll Zwang ausgeübt werden, indem man die Fortbildung obligatorisch gestaltet, oder soll man dem guten Willen und dem verständigen Sinn der Väter und der Lehrherren so viel Vertrauen schenken, dass man den Genuss dieses Unterrichts wohl anbietet, aber nicht zur Pflicht macht? Dass das letztere Verfahren das erfreulichere, idealere wäre, unterliegt ja kaum einem Zweifel, aber realpolitisch betrachtet steht die Sache doch so, dass man den Zwang unter normalen Verhältnissen schwerlich entbehren kann, wenn anders ein regelmässiger und fruchtbarer Schulbesuch seitens der jungen Leute gesichert werden soll. Es bedeutete daher den entscheidenden Sieg einer guten Sache, als durch die Gewerbeordnung für das Deutsche Reich im Jahre 1900 endgültig den Gemeinden die Befugnis zugesprochen ward, durch Ortsstatut den Schulbesuch für männliche Arbeiter (einschliesslich der kaufmännischen Angestellten unter Ausschluss der Apothekergehilfen) und für weibliche Handlungsgehilfen und Lehrlinge unter 18 Jahren zu erzwingen.

Wenn man damit der obligatorischen Fortbildungsschule für das männliche Geschlecht eine gleichfalls obligatorische Anstalt für junge Mädchen gegenüberstellte, so ist diese Massregel auch geradezu als Schutzmassregel geboten: die Prinzipale, die nur widerwillig ihre Lehrlinge zur Fortbildungsschule gehen lassen, würden sofort weibliche Hilfskräfte in grösster Zahl heranziehen, wenn für diese die allgemein durchgeführte Inanspruchnahme durch die Fortbildungsschule in Wegfall käme. Man tut daher gut, für die beiden Geschlechter ganz gleiche Verhältnisse zu schaffen. Dass der Besuch einer Schule mit

noch weitergehenden Zielen oder der Nachweis völlig ausreichenden Ersatzunterrichtes oder einer abgeschlossenen Ausbildung auf einer höheren Schule (bis U II) von dem Besuch der Fortbildungsschule entbindet, ist eine durchaus sachgemässe und berechtigte Massregel. Abgesehen von diesen Ausnahmefällen soll Befreiung von der Fortbildungspflicht im eigensten Interesse der jungen Leute selbst nur in ganz besonders dringenden Fällen persönlicher Notlage eintreten. Dass diese Forderung nicht eben leicht durchzuführen ist, ist leider Tatsache, aber es darf nicht durch leichthin zugelassene Ausnahmen der Willkür Tür und Tor geöffnet und der Grundsatz „Gleiches Recht für alle" durchbrochen werden.

Durchgesetzt sein will dieser für viele Beteiligte so unliebsame Zwang freilich mit ebensoviel Ruhe wie Festigkeit. Wenn schon der Rektor der Volksschule ein Mann von sozialem Verständnis und Empfinden sein muss, so gilt diese Forderung für den Leiter der Fortbildungsschule womöglich noch in höherem Grade. Er muss es verstehen, dem Arbeitgeber, wenn er einseitig seinen eigenen Nutzen vertritt und seinen Arbeiter oder Lehrling nicht freigeben will für die Zeit des Fortbildungsunterrichts, in freundlich bestimmter Weise ins Gewissen zu reden; er muss dem Vater, der eine mehr oder weniger wirkliche Notlage anführt, um seinen Sohn vom Schulzwang vor der Zeit freizubitten, klar machen, dass nicht nur das Gesetz, sondern auch die Rücksicht auf den eigenen Vorteil des Schülers die volle Ausbildung in der Fortbildungsschule verlangen. Es ist für den Schulleiter gewiss nicht leicht, gegenüber den immerzu sich andrängenden Befreiungsgesuchen die Ruhe zu behalten, die über der Sache steht, und den Kampf gegen alle diese Widerstände ohne Erbitterung zu führen; aber erspart werden kann ihm diese oberste Forderung seiner volkserzieherischen Arbeit nicht.

Das beste Bild der vielfachen Kämpfe und der zum Teil recht schwierigen Fragen, die die Einschulung in die Fortbildungsschule mit sich bringt, gewinnt der, der die „Gerichtsentscheidungen und Verordnungen über das Fortbildungsschulwesen" durchmustert, wie sie vor kurzem z. B. Karl Hofacker in zweckmässiger Weise zusammengestellt hat (Frankfurt a. M. 1907, B. Auffarth). Die Geduld derer, die die Durchführung

Digitized by Google

der Fortbildungspflicht zu überwachen haben, wird oft auch dadurch auf eine sehr harte Probe gestellt, dass die Arbeitgeber an der festgesetzten Lage der Unterrichtsstunden Anstoss nehmen und vom Standpunkt des eigenen Interesses aus Abänderungswünsche äussern. Auch hier bedarf es für den Schulleiter der gleichmässigen Besonnenheit, die über den Einzelfall hinaus das Ganze im Auge behält und alle Schärfen vermeidet, solange mit ruhiger Belehrung auszukommen ist.

Wie gewinnt der Fortbildungsunterricht die werbende Kraft, die den Schulzwang allmählich zu einer überflüssigen Form werden lässt, indem die jungen Leute selbst und ebenso ihre Eltern und Arbeitgeber mehr und mehr den Segen erkennen, der aus der erweiterten Bildung sowohl dem Einzelnen wie dem Ganzen erwächst? Jedenfalls sollte die Kraft des Guten, sich selbst durchzusetzen, vor allem unterstützt werden durch belehrende Artikel der Presse, die — einerlei, welcher Parteirichtung sie angehört — hier eine lohnende Aufgabe zu erfüllen hat; nicht in letzter Linie haben die Zeitungen, die sich vornehmlich an die Arbeiterkreise wenden, wenn sie es ehrlich mit diesen Kreisen meinen, geradezu die Pflicht, darauf hinzuweisen, dass die Behörde mit ihrem Ortsstatut wirklich nur das Beste der jungen Leute anstrebt und auf die Hebung unserer Volksbildung und gewerblichen Leistungsfähigkeit hinwirken will; sie dienen der Sache der Arbeiter ohne Zweifel am besten, wenn sie ihre Leser über Sinn und Absicht einer Massregel belehren, die gewiss nicht von einseitiger Interessenpolitik irgend eines Standes oder Berufskreises ins Leben gerufen worden ist.

Es ist eine recht schwierige Frage, wie weit für die Fälle unregelmässigen Schulbesuchs oder tadelnswerten Verhaltens im Unterricht die Strafbefugnis der Fortbildungsschule ausgedehnt werden soll. Ohne auf Einzelheiten einzugehen, wollen wir doch erwähnen, dass es einen grossen Vorteil darstellt, wenn die disziplinare Kraft des Schulorganismus dazu ausreicht, um die Tätigkeit der Polizei- und Gerichtsbehörde wenigstens teilweise entbehrlich zu machen. Das Alter der Schüler bringt es mit sich, dass der Lehrer sich aller Handgreiflichkeiten enthalten und sich auf mündliche Zurechtweisung und andere schulmässige Strafmittel beschränken muss. Alle Fälle irgendwie schwererer

Digitized by Google

Art wird er gut tun nicht selbst zum Austrag zu bringen, sondern der Behörde zur Erledigung zu überlassen, deren dahingehendes Eingreifen u. a. durch die Gewerbeordnung vom Jahre 1891 geregelt ist.

b) Erziehung und Unterricht an der Fortbildungsschule

Die schwierige Aufgabe des Fortbildungsunterrichtes verlangt Lehrer, die nicht nur mit dem freudigen Bewusstsein an der Arbeit sind, im Dienste eines grossen volkserzieherischen Werkes zu stehen, sondern auch eine besondere Vorbildung für diesen ihren Beruf genossen haben. Es ist sicher eine unerlässliche Pflicht der Regierungen, für die Ausbildung eines tüchtigen Fortbildungslehrerstandes zu sorgen. Was an Kursen in dieser Beziehung namentlich durch die sehr dankenswerten Bestrebungen des Deutschen Fortbildungsschulvereins geschehen ist, reicht schwerlich aus, um dieser Forderung zu genügen. Das beste würde wohl sein, wenn an gut organisierte und verständig geleitete Fortbildungsschulen Uebungsseminare angegliedert würden, durch deren einjährigen Besuch die bereits abgeschlossene und auf keinen Fall entbehrliche Ausbildung zum Volksschullehrer erweitert würde. Voraussetzung für eine leitende Stellung im Fortbildungsschulwesen wird wohl mit der Zeit, abgesehen von der naturgemässen Forderung ausgedehnter Lehrerfahrung auf dem Gebiete, das Bestehen einer Prüfung werden, die über die Forderungen der Rektoratsprüfung hinaus eine geordnete Kenntnis der Grundzüge unseres wirtschaftlichen Lebens und der sozialpolitischen Gesetzgebung verlangt. Anstalten wie die Frankfurter Sozialakademie können durch Einrichtung von Kursen für solche, die sich auf diese Prüfung vorbereiten wollen, gewiss sehr viel Gutes stiften.

Von Einzelheiten des Lehrplans und der Lehrmethode der Fortbildungsschule kann hier nicht gesprochen werden; das lässt der diesem Abschnitt gesteckte Raum nicht zu, wohl aber muss kurz gekennzeichnet werden, in welcher Richtung im allgemeinen die unterrichtliche Seite dieses wichtigen Teilgebietes der Volkserziehung zu gestalten ist.

Und da vor allem dieses: Der Fortbildungsunterricht suche nicht dem Phantom einer „Allgemeinbildung" nachzujagen,

Digitized by Google

dessen vom didaktischen Materialismus beherrschte Tendenz darauf hinausläuft, dass von möglichst vielen Gebieten unseres Lebens eine — naturgemäss zur Oberflächlichkeit verurteilte — Kenntnis gewonnen wird. Der Begriff der „Allgemeinbildung" ist, richtig verstanden und am rechten Platze angewendet, sehr viel besser als sein Ruf, aber wer ihn in der Fortbildungsschule durchzuführen trachten wollte, der würde geradezu eine Torheit begehen. In der Fortbildungsschule kann es sich nur darum handeln, den Schülern in engster Anlehnung an den Gesichtskreis, der ihnen aus ihrem beginnenden Berufsleben erwächst, möglichst praktisch gestaltete Belehrung für ihre zukünftige Tätigkeit zu geben. Dabei sollen auch die Unterrichtselemente zu ihrem Rechte kommen, die „zu einer höheren Auffassung der Berufs- und Lebensaufgabe erziehen". Alle Fächer müssen so gelehrt werden, dass die Rücksicht auf praktische Verwertung mit dem oben bezeichneten ideellen Gesichtspunkt in organischer Verbindung gehalten wird. Der gesamte Lehrplan will wohl durchdacht und mit dem Mass seiner Lehraufgaben auf die verhältnismässig knappe Zeit von zweimal drei Wochenstunden in drei Jahreskursen vorsichtig berechnet sein.

Den starken Spannungszustand, in dem unsere Schuljugend infolge des didaktischen Materialismus unserer Zeit nur zu leicht gehalten wird, müssen wir der Fortbildungsschule vor allem fernhalten: völlig Gutes wird in ihr nur die Lehrkunst schaffen, die an die den Schülern geläufigen Vorstellungskreise zielbewusst anzuknüpfen und durch fasslich fesselnde Art der Darbietung auch die schweren Widerstände zu überwinden weiss, die nicht nur aus den Begabungsverhältnissen vieler Schüler, sondern auch aus der Trägheit und Gleichgültigkeit mancher an sich gut begabten jungen Leute erwachsen. Erziehender Unterricht ist, wenn irgendwo, so in der Fortbildungsschule ganz besonders am Platze.

Selbstverständlich hat sich der Lehrplan der gewerblichen Fortbildungsschule von dem der kaufmännischen in zahlreichen sehr wesentlichen Punkten zu unterscheiden. Die Lehrfächer der ersteren sind: Deutsch, Rechnen, Gewerbekunde und Zeichnen, die letztere muss der Handelskorrespondenz und Buchhaltung, der Wechsel- und Handelslehre, der Handelsgeographie

und Warenkunde neben dem Deutschen, dem Rechnen und dem Schreiben Platz gewähren.

Die Scheidung der Fortbildungsschüler nach ihrem Berufe ist eine selbstverständliche Folge der oben dargelegten pädagogischen Grundgedanken des ganzen Fortbildungsunterrichts; ein richtig aufgebauter Lehrplan wird jedoch immer erkennen lassen, dass bei aller Verschiedenheit der einzelnen Stoffe die leitenden Gedanken des Unterrichts doch in allen den verschiedenen Berufsabteilungen die gleichen sind. Die Verschiedenheit der Vorkenntnisse, die die jungen Leute aus den verschiedenen Volksschulen mitbringen, macht ebenso wie die Verschiedenheit der Begabung die Verteilung der Schüler in die einzelnen Klassen zu einer recht schwierigen Aufgabe; man wird mit der Zeit auch den aus der Hilfsschule Entlassenen Rechnung tragen und für sie eine Klasse von einfachster Lehrplanführung bilden müssen. Bedenkt man, wie viel sorgsamste und eingehendste Erwägung nötig ist, um allen diesen Forderungen gerecht zu werden, so gewinnt man erst eine klare Vorstellung von der Grösse des Bildungswerkes, das in unseren Fortbildungsschulen geleistet wird.

Nur ganz wenige Worte noch zu einzelnen Fragen. Bei der Behandlung der vaterländischen Dinge lasse man schlicht die Tatsachen für sich selber reden, trage auch in diesen Zweig unseres Unterrichtswesens keine politische Tendenz hinein, lasse sogar solche Fragen unserer Vergangenheit und Gegenwart, die zu dem heutigen Parteileben in allzu unmittelbarer Beziehung stehen, lieber ganz beiseite. Es würde gewiss keinen Segen für die Sache bedeuten, wenn die Jugend in der Fortbildungsschule merkte, dass man sie im Sinne irgendwelcher bestimmter politischer Bestrebungen beeinflussen wollte. Auch die Bürger- und Lebenskunde halte man frei von Anspielungen auf alle die schwierigen Fragen, die heutzutage durch die Klassengegensätze gegeben sind; je ruhiger und klarer die tatsächlichen Verhältnisse geschildert werden, desto wirksamer wird die Betrachtung sein. Es ist eine gar lohnende Aufgabe, bei dieser Betrachtung den Blick der Schüler allmählich von dem Lebenskreise des Einzelnen auf das Leben der Gesamtheit zu lenken, und der Lehrer, der dabei den richtigen Ton zu treffen ver-

steht, darf wohl als einer der wirksamsten Mitarbeiter an der politischen Erziehung unseres Volkes gelten.

Was die gedruckten Hilfsmittel des Unterrichts betrifft, so kann man die Anforderungen an das Lesebuch und die übrigen Lehrbücher der Fortbildungsschulen nicht leicht hoch genug spannen; diese Anforderungen sind wohl am schwierigsten auf dem Gebiete zu erfüllen, wo es sich um die Einführung in die Bürgerkunde handelt; die Lehrbücher dieses Faches können übrigens, da immer an die nähere Umgebung der Schüler angeknüpft werden soll, nicht wohl für ganze Landesteile die gleichen sein, sondern müssen mindestens in lokal verschiedene Ausgaben auseinandergehen. Auch die Lesebücher werden zum wenigsten in einem Teil ihres Stoffes je nach den lokalen Bedürfnissen verschieden gestaltet sein müssen. Als allgemeiner Satz für den gesamten deutschen Unterricht sei noch ausgesprochen, dass das biographische Element auch in der Fortbildungsschule eine recht bedeutsame Rolle spielen sollte: und selbstverständlich sind es dabei die Vertreter des Erwerbslebens, die in erster Linie zu berücksichtigen sind; die „Männer eigener Kraft" vor allem, an denen die Geschichte unseres Kaufmanns- und Handwerkstandes so reich ist, sollen den Schülern in schlicht geschriebenen Skizzen vorgeführt werden, wie ihre Bilder die Räume des Schulhauses schmücken sollten. Für hygienische Belehrung bietet sich im bürgerkundlichen Unterricht fortgesetzt reichliche Gelegenheit; auch sie sollte durch gutes Anschauungsmaterial in den Schulräumen unterstützt werden.

Die Lehrbücherindustrie hat sich auch für das Fortbildungsschulwesen in Deutschland überaus rührig gezeigt, und es ist kein Wunder, dass unter ihren Erzeugnissen — man vergleiche etwa die übersichtliche Zusammenstellung in Schüttlers „Fortbildungsschulkatalog" — auch gar manches minderwertige Buch zu finden ist. Die Staatsbehörde täte vielleicht gut, durch Preisausschreibungen ihrerseits zur Hebung des Literaturzweiges beizutragen; auch sollte sie die Herstellung guten Anschauungsmaterials nach Kräften zu fördern suchen.

Durch eine gutausgewählte Schülerbibliothek kann die Fortbildungsschule sehr viel Gutes wirken, auch der späteren verständigen Benutzung der Volksbibliotheken durch die Zöglinge sehr zweckmässig vorarbeiten. Den Lehrern fällt die nicht

Digitized by Google

ganz leichte, aber sicher dankbare Aufgabe zu, in den jungen Leuten die Freude an guten Büchern zu wecken. Wenn eine Schule über die Mittel verfügt, um ihren Schülern eine Zeitschrift wie den „Deutschen Jüngling" zur Zirkulation in mehreren Exemplaren in die Hand zu geben, so ist das sehr erfreulich · sie nimmt dann auch ihrerseits Anteil an dem ebenso schwierigen wie notwendigen Kampfe gegen die Schundliteratur, die heutzutage die weitesten Kreise unseres Volkes in widerlicher Weise vergiftet.

c) Ergänzende Fürsorgeveranstaltungen der Fortbildungsschule

Die Fortbildungsschulen und die mit ihnen verwandten Anstalten sollen aber auch noch auf andere Weise ausserhalb des Unterrichts auf ihre Zöglinge beiderlei Geschlechts einzuwirken suchen. Es liegt ihrer volkserzieherischen Aufgabe keineswegs fern, dass sie durch ergänzende Veranstaltungen wie Turnspiele, Turnfahrten, musikalische Uebungen und dergleichen mehr die körperliche, geistige und sittliche Wohlfahrt zu fördern und den Verführungen, wie sie so manche Grosstadt in erschreckendem Masse an die Jugend heranbringt, vorzubeugen suchen.

Man hat neuerdings auch angefangen, den ausscheidenden Fortbildungsschülern durch einen dazu geeigneten Arzt Aufklärung über die wichtigsten Fragen des Geschlechtslebens geben zu lassen, und es wird von guten Erfahrungen berichtet, die dabei gemacht worden seien. Ob derselbe Zweck nicht durch Ueberreichung einer belehrenden Broschüre erreicht werden kann, mag offen gehalten bleiben. Der Grundgedanke, dass man der Jugend schuldig ist, sie vor drohenden Gefahren zu warnen, ist jedenfalls richtig, und wer die jammervolle Zerrüttung bedenkt, die unsere Volkskraft durch geschlechtliche Verirrungen fortgesetzt erfährt, der muss die Mitwirkung der Fortbildungsschule bei dem Kampf gegen diese Zerrüttung mit Freude begrüssen.

Die guten Erfahrungen, die man in Düsseldorf mit den „ergänzenden Fürsorgeveranstaltungen" der Fortbildungsschulen gemacht hat, haben das preussische Handelsministerium im Jahre 1905 veranlasst, zu ähnlichen Versuchen auch an anderen Orten anzuregen, und wo immer bisher der Versuch gemacht

Digitized by Google

worden ist, da hat er sich gewiss als berechtigt erwiesen und in zunehmendem Masse einen glücklichen Verlauf genommen. Sicher tragen gerade solche Veranstaltungen sehr dazu bei, Anhänglichkeit an die Anstalt bei den jungen Leuten zu wecken und damit für den Gedanken der Fortbildungsschule auch an ihrem Teile einen etwas günstigeren Boden zu schaffen.

Die Fortbildungsschule — wenigstens die aller grösseren Städte — ist ein viel zu umfassender Organismus, als dass sie sich zu einer Schulgemeinde in dem schönen Sinne des Wortes, wie er für so manche Volksschule gilt, herauszubilden imstande wäre; aber so viel hat die Erfahrung doch gelehrt: ein geschickter und für die soziale Aufgabe seiner Anstalt verständnisvoll begeisterter Direktor bringt es sehr wohl fertig, zu Abschiedsfeiern und sonstigen festlichen Veranstaltungen seine Schüler und deren Angehörige im erfreulichsten Beisammensein zu vereinigen. Der Schulleiter, dem das gelingt, darf sicher sein, dass er auch damit ein segensreiches und bei aller Unscheinbarkeit hochbedeutsames Stück sozialer Arbeit leistet. Ebenso bildet die Ausstellung der Schülerarbeiten am Ende des Schuljahres ein wirksames Mittel, um das Verständnis für die Arbeit der Fortbildungsschule in weiteren Kreisen zu wecken und den Arbeitgebern zu zeigen, dass der Gedanke dieses Fortbildungsunterrichts doch nicht so übel ist, wie er manchem im Althergebrachten befangenen oder durch die einseitige Rücksicht auf den eigenen Vorteil und Sonderinteressen getrübten Blick erscheint. Erklärende Führungen durch diese Ausstellungen am Jahresschluss dürften geeignet sein, ihre günstige Wirkung noch zu erhöhen.

d) Die Verwaltung der Fortbildungsschule

Wer soll die gewaltigen finanziellen Opfer bringen, ohne die sich ein brauchbares Fortbildungsschulwesen nicht unterhalten lässt? Zum mindesten ist es Pflicht des Staates, die Gemeinden in weitgehendem Masse zu unterstützen, und es bedeutet eine schlechte Förderung des Staatsgedankens, wenn die Regierungen auf diesem Gebiete allzu ängstlich darauf ausgehen, einen möglichst grossen Teil der Lasten auf die Kommunen abzuwälzen. Die Opfer, die die Städte dem Fortbil-

Digitized by Google

dungsschulwesen bringen, sind im allgemeinen sehr beträchtlich, aber sie werden durch die Hebung der Volksbildung und des Erwerbslebens, die diese Opfer im Gefolge haben, vollauf gelohnt. Und es darf den Stolz der deutschen Städte bilden, auf einem so wichtigen Gebiete der Kulturpolitik in dem kurzen Zeitraum von noch nicht zwei Jahrzehnten so Gutes und Schönes ins Leben gerufen zu haben. Dass der Staat durch besondere Gesetze vom Jahre 1886 und 1897 für Posen und Westpreussen die Schaffung obligatorischer Fortbildungsschulen sich selbst vorbehalten hat, ist auch deshalb beachtenswert, weil es zeigt, welche Bedeutung man diesen Anstalten als Organen der Volkserziehung beimisst.

Eine vollbefriedigende Gesamtlösung für Deutschland kann der so fröhlich gediehene Gedanke der Fortbildungsschule wohl erst dann finden, wenn man durch Schaffung, am besten eines Reichs-, in Ermangelung dessen aber doch wenigstens eines Landesamts für Volksbildung dieses Teilgebiet des Volkserziehungswesens zu dessen anderen Gebieten in die richtige innere Beziehung gesetzt wird. Es erheben sich heutzutage noch zu viele Ressortschranken zwischen dem, was die Volksschule, und dem, was die Fortbildungsschule zu leisten hat, und es ist vollkommen richtig, wenn u. a. der treffliche Leiter des Münchener Schulwesens Georg Kerschensteiner immer wieder betont, dass die Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung nur unter Zusammenfassung der verschiedenen Schularten planmässig gelöst werden kann. Dass die verschiedenen deutschen Staaten sich einigermassen über die Behandlung der Fortbildungsschulfrage verständigen, ist auch deshalb nötig, weil die Durchführung des Schulzwanges in dem einen Staate erschwert wird, wenn der Nachbarstaat diesen Zwang ganz beiseite lässt oder doch wesentlich beschränkt.

Endlich ist es ganz selbstverständlich, dass eine gesunde Ausgestaltung des Fortbildungsschulwesens nur dann möglich ist, wenn die schulmännischen Vertreter der Sache mit mehr als nur beratender Stimme in den entscheidenden Instanzen vertreten sind. In die Schulvorstände gehören ausser den Vertretern der Verwaltungsbehörden auch Mitglieder der arbeitgebenden und der arbeitnehmenden Kreise; auch das wird dazu beitragen, die verkehrte Vorstellung zu beseitigen, als ob irgend-

Digitized by Google

welche anderen Interessen als die der Gesamtheit und die der arbeitenden Jugend in erster Linie für die Ausgestaltung des Fortbildungsschulwesens massgebend wären.

3 Volkserzieherische Veranstaltungen neben der Fortbildungsschule

Nun wollen wir aber eines nicht vergessen: so wenig wie die Volksschule darf man die Fortbildungsschule zum Mädchen für alles machen wollen, und nichts würde verkehrter sein als ein Erziehungsplan, der neben der Fortbildungsschule diejenigen anderen Träger der Volkserziehung ausschaltet, die sich vielmehr als überaus vollkommene und naturgemäss gegebene Helfer bei dem Werke darbieten: die Familie, die Kirche und vielleicht bis zu einem gewissen Grade auch der politische Verband. Wohl den jungen Leuten, für die der Segen des deutschen Familienlebens auch in unserer vielfach zersetzten Kultur noch zu Recht besteht! Wohl auch den Jünglingen und Mädchen, die den Anschluss an ein von konfessioneller Einseitigkeit freies, aber fröhlich starkes und in sich gefestigtes kirchliches Leben finden! Und wenn sich die politischen Parteien angelegen sein lassen wollen, die Jugend in einer ihrem Alter angemessenen Weise in die wichtigsten Fragen des öffentlichen Lebens einzuführen, so mag das auch kein Schade sein; die Gefahr freilich bleibt hier immer gross, dass der Parteistandpunkt zu einseitiger Betonung der politischen Unterscheidungslehren führt. Dass Agitationsschulen und ähnliche Veranstaltungen geradezu ein Unrecht gegen das jugendliche Alter sind, bedarf kaum besonderen Betonung.

In vielen Städten suchen die kirchlichen und sonstigen Verbände die jungen Leute in Jugendvereinigungen zusammenzufassen. Solche Jugendvereinigungen — nebenbei bemerkt haben die Griechen mit ihren „Ephebien" ihrer volkserzieherischen Bedeutung sehr richtig Rechnung getragen — sind ein sehr brauchbares Mittel der Fürsorge für die schulentlassene Jugend, wollen aber natürlich mit pädagogischem Geschick gehandhabt sein: verständiges Leiten, nicht aber ein aufdringliches Gängeln ist die Aufgabe derer, unter deren Obhut solche Vereine stehen. Wer in die Gedankenwelt dieser Organisationen tiefer eindringen

Digitized by Google

will, mag vor allem K. Hemprichs „Winke zur Gründung und Leitung von Jugendvereinigungen" (Osterwiek 1906, A. L. Zickfeldt) in die Hand nehmen, wo auch die Fachliteratur über den Gegenstand ziemlich ausführlich angegeben ist. Die Praxis der evangelischen Jünglingsvereine ist von Tiesmeyer und von Krummacher in besonderen Schriften gut dargestellt worden; die katholischen Veranstaltungen ähnlicher Art lernt am besten kennen, wer sich mit dem Lebensbild Kolpings, des „Gesellenvaters", bekannt macht. Stätten konfessioneller Einseitigkeit dürfen solche Jugendvereinigungen natürlich nicht werden; sie schaden sonst mehr, als sie nützen können. Sind ihre Leiter von dem rechten nationalen Geist beseelt, so wird diese Gefahr leicht vermieden werden.

Auch von anderer Seite her ist man mit Erfolg ans Werk gegangen, an der Weiterbildung der schulentlassenen Jugend mitzuarbeiten; der vor allem durch Freiherrn von Schenkendorf und Direktor Lorenz vertretene Gedanke der „Wehrkraft durch Erziehung" hat u. a. zur Gründung von Jugendwehren geführt, die in manchen Städten recht fröhlich zu gedeihen scheinen und sicher alle Unterstützung verdienen. Eine Gefahr, der die Jugendwehr-Veranstaltungen leicht unterliegen können, sei allerdings nicht verschwiegen: sie beruht auf der Heranziehung des Lehr- und Aufsichtspersonals: es ist an sich durchaus richtig und erfreulich, wenn man die Unteroffiziere der aktiven Armee dazu verwendet, aber man muss sich dabei auf solche Leute beschränken, die aus einem angeborenen erzieherischen Gefühl heraus den Ton, in dem sie zu der Jugend reden, wohl von dem vor der Front gebrauchten Ton zu unterscheiden wissen. Als besonderer Vorzug der Jugendwehren sei auf der anderen Seite hervorgehoben, dass es in ihnen vielleicht am leichtesten gelingen könnte, die jungen Leute verschiedener Stände zu gemeinsamem Tun zu vereinigen. Dass das eine wesentliche Stärkung des nationalen Sinnes bedeuten würde, liegt auf der Hand.

Mit freudiger Genugtuung sehen wir in unseren Städten mehr und mehr Volksschulbauten emporwachsen, die mit ihren freundlich hellen, luftigen und in jeder Hinsicht zweckmässigen Räumen dem Unterricht selbst und daneben noch gar mancher Aufgabe dienen, die wie das Schulbad die Wohlfahrt unserer

Digitized by Google

Jugend auch über den erziehenden Unterricht hinaus zu fördern geeignet sind; Kindergärten und Kinderhorte aber finden vielfach in diesen Bauten eine angemessene und — verhältnismässig — nicht allzu teure Stätte. Will man den Fortbildungsschulbauten in ähnlicher Weise Räume für praktische pädagogische Zwecke angliedern, so muss man Jugendhorte, Lehrlingsheime und Aufenthaltssäle für die schulentlassene Jugend schaffen, deren Unterhaltung und Betrieb übrigens vielfach von Jugendfürsorgevereinen und ähnlichen Korporationen übernommen werden wird. Schulmänner und Vertreter der verschiedensten anderen Stände können in der Leitung solcher Vereine aufs fruchtbarste zusammenwirken. Ein Verband unter den Vereinen sollte den Austausch von Erfahrungen und die Einheitlichkeit des Wirkens im Sinne nationaler Erziehung erleichtern.

Wenn, wie wir oben sahen, die Kommunen das Ihrige nach Kräften tun, um für die Fortbildung der schulentlassenen Jugend zu sorgen, so darf daneben auch der Gemeinsinn der Begüterten nicht unbetätigt bleiben. Es muss immer wieder ausgesprochen werden, wo es sich um grosse und dringende Aufgaben unserer Volkserziehung handelt: wir brauchen auch in unserem Vaterlande jenes soziale Empfinden, das, von einer verständigen Pflichtenlehre des Reichtums geleitet, gern bereit ist, in Stiftungen zugunsten des Allgemeinwohls eines der schönsten Vorrechte des Besitzes zu erblicken und zu verwirklichen; wir brauchen ein offenes Verständnis für die Tatsache, dass der Reiche aus gar vielen Gründen auch sich selbst den besten Dienst erweist, wenn er von seinem Ueberflusse nicht zu einem entnervenden, oft schon im zweiten Gliede bitter sich rächenden Luxus Gebrauch macht, sondern reichlich Mittel hergibt zur Beförderung des Gesamtwohls und Stiftungen macht, durch die er seinem Namen das schönste Denkmal setzt und der eigenen Familientradition eine an innerem Lohne reiche und auch äusserlich fördernde Beziehung zu dem Leben der Gesamtheit gibt.

Anregung aber in die von den Gemeinden oder von dem Gemeinsinn Einzelner gegründeten Jünglingsheime hereinzutragen, gehört zu den dankbarsten Aufgaben sozialer Wohlfahrtspflege, denen sich die Vertreter der Kunst und Wissenschaft sowie die führenden Männer des praktischen Lebens nicht entziehen sollten. Auch der geistige Reichtum hat die Pflicht,

Digitized by Google

von seinem Ueberflusse zum Wohl des Ganzen an andere abzugeben, und es ist gar nicht zu sagen, welche bedeutende Wirkung von dem Mitwirken geistig hervorragender Männer an der volkserzieherischen Arbeit, die wir hier betrachten, auszugehen vermag.

4 Die Notwendigkeit einer Fortbildungspädagogik

Unterlassen wir nicht, auch noch ein anderes zu erwähnen: es ist unerlässlich, dass sich aus der Praxis aller der hier besprochenen Veranstaltungen eine pädagogische Theorie herausbildet, die man als Fortbildungspädagogik bezeichnen mag, wenn man sich dabei stets vor Augen hält, dass sie sich keineswegs bloss auf die Fortbildungsschule allein bezieht. Der pädagogischen Wissenschaft ist da geradezu eine sehr lohnende, freilich nicht ganz leichte Aufgabe gestellt, an deren Lösung Männer der verschiedensten Lebensrichtung helfend mitarbeiten müssen. Unter anderm muss die Psychologie des Alters der schulentlassenen Jugend ebenso eingehend erforscht werden, wie dies zur Zeit mit den jüngeren Altersstufen geschieht.

Die Unterstellung aller bisher genannten Institute unter die direkte Aufsicht des Staates würde nach meiner Ueberzeugung ein schwerer Fehler sein; genug, wenn der Staat durch verständige Aufsichtsbeamte den Verlauf beobachten lässt und sein Eingreifen auf solche Fälle beschränkt, wo offensichtlich falsche Wege begangen werden. Selbsttätiges und freiwilliges Vorgehen von Privatleuten, daneben ein möglichst freies, den lokalen Bedürfnissen angepasstes Eintreten der Kommunalverwaltungen, die z. B. allein schon durch die Beschaffung der nötigen Spielplätze und anderer Lokalitäten der Sache sehr entscheidende Förderung gewähren können, — das ist wohl der zweckmässigste Verlauf, der sich für diese gesamten Bestrebungen denken lässt.

Die Armee aber, die als ein sehr bedeutsames Kontrollorgan für die körperliche Entwicklung der Nation jezt schon sehr wichtige Dienste leistet und auch — in der Frage des Prozentsatzes der Analphabeten — den Grad der Volksbildung beobachtet, kann auch der Sache, von der wir hier reden, sehr gute Dienste leisten. Ob die oben geschilderten Bestrebungen in richtigen Bahnen verlaufen, ob die Fortbildungsschule ihrer

Aufgabe nach der Seite allgemein staatsbürgerlicher Weiterbildung hin gerecht wird, darüber werden wertvolle Beobachtungen nicht in letzter Linie in der Zeit des Heeresdienstes gemacht werden können. Und so mag denn die Armee, die als ein weiteres wichtiges Organ der Volkserziehung nach der Schule einsetzt, mithelfen an der immer besseren Ausfüllung der Lücke, die so lange zwischen Schul- und Militärdienstzeit geklafft hat. Wenn die Armee das tut, erweist sie auch sich selbst einen Dienst, indem das Auge ihrer Offiziere geschärft wird für sozialpädagogische Fragen und dadurch auch an Urteilskraft gegenüber den Soldaten gewinnt, die ihrer Erziehung anvertraut sind. Wir sehen auch hier, wie ein jedes Gebiet der Volkserziehung durch fruchtbare innere Beziehungen mit dem andern verknüpft ist, und wollen kurz andeuten, dass ein ganz ähnliches Verhältnis, wie das eben für die Armee betonte, sich auch für die Weiterbildung des weiblichen Geschlechtes herausstellen würde, wenn wir über kurz oder lang dazu kommen sollten, auch die Töchter unseres Volkes irgendwie zu einer Zeit der Dienstleistung behufs Ausbildung für Zwecke der Gesamtheit heranzuziehen.

Den Städten aber, von deren schulentlassener Jugend dieser Abschnitt zu handeln hatte, wünschen wir ein recht fröhliches weiteres Gedeihen aller der Bestrebungen, an denen sie so regen Anteil genommen, für die sie so weitgehende Opfer gebracht haben. In einer der ersten Stadtverordnetenversammlungen, die der frühere Oberbürgermeister von Köln, der sog. „Rote Becker", ein trefflicher deutscher Mann, nach Beginn seiner Bürgermeisterlaufbahn in Dortmund mitmachte, tat er den schönen und richtigen Ausspruch, dass zweierlei Ausgaben eine Stadt niemals gereuen werden: die zur Belebung des Verkehrs und die für die Schulen.

Wir erweitern den letzteren Ausdruck im Sinne Beckers selbst und im Einklang mit der allmählich sich entwickelnden Volkserziehungswissenschaft, wenn wir unter den Schulen auch alle die Anstalten mitverstehen, die wir hier besprochen haben. Wir glauben, dass in diesen Anstalten mehr und mehr hohe Werte nicht nur ideeller, sondern zugleich auch praktischer Art geschaffen werden. Wir erkennen mehr und mehr, dass die Ausgaben für Fortbildungszwecke vielfach un-

Digitized by Google

mittelbar dahin wirken, dass die Kosten für Krankenhäuser, Gefängnisse u. dergl. herabgesetzt werden können; wir lernen durch die Erfahrung, dass es nicht aussichtslos ist, durch wohlorganisierte Veranstaltungen den Kampf gegen Volkskrankheiten körperlicher und geistiger Art zu führen. In diesem Kampfe aber müssen die Organismen unseres Staatskörpers vorangehen, die der Natur der Sache nach ihre Bewohner, insonderheit die jugendlichen, am stärksten den Verführungen und Versuchungen aller Art ausgesetzt sehen: die Städte. Sie dienen damit sowohl ihrer eigenen Wohlfahrt wie dem grossen gemeinsamen Vaterland.

Digitized by Google

III Erziehung und Bildung im Heer

Von Hauptmann a. D. Preuss in Pasing

1 Vorzüge des herrschenden Systems

In den Kadettenanstalten wird der Bildungsgrad einer höheren Realschule unter gesunder Entwicklung des Körpers und der Willenskräfte erreicht; es ist nicht zu verkennen, dass diese Erziehung als eine gute Vorbereitung für den Beruf des Offiziers anzusehen ist, soweit rein militärische Aufgaben in Frage kommen. Die Realbildung als Grundlage für den Berufsoffizier ist der Gymnasialbildung entschieden vorzuziehen. Eine Oberrealschule leistet in intellektueller Beziehung vielleicht Höheres, aber nicht selten unter Schädigung der Gesundheit und ohne die straffe Schulung des Willens. Dem Kadetten werden Führereigenschaften anerzogen, die eine wertvolle Mitgabe für das Auftreten vor der Front bilden.

Nicht minder ist zu verkennen, dass im Gegensatz zur früheren Massendressur auf individuelle Ausbildung der Mannschaft hingestrebt wird.

Allerersten Ranges sind die Reglements. In ihnen stellt sich der höchste Bildungswert dar; sie sind der Ausdruck der moralischen und intellektuellen Qualitäten ihrer bedeutenden Schöpfer. Indem sie auf dem Standpunkt grundsätzlicher Wahrung der geistigen Freiheit und Selbständigkeit in Urteil und Willensentschluss stehen, verlangen sie von dem Offizier, dass er eine ausgeprägte Persönlichkeit im höchsten Sinne des Wortes ist.

2. Nachteile des herrschenden Systems

a) Persönliche und Berufsbildung des Offiziers

Die bedenklichen Punkte des im Heere vertretenen Bildungsystems treten demjenigen klar vor Augen, der die „Kritischen Betrachtungen" in Kapitel II des vorliegenden Buches (Seite 17—27) aufmerksam liest und die anschaulichen Uebersichtstafeln auf Seite 15 und 45 nachdenklich betrachtet.

Die Aufgabe der von der Schule, im Gegensatz zu der vom Beruf, gepflegten Bildung ist die Ausgestaltung des inneren Menschen. Durch diese rein persönliche Bildung sollen die besonderen, von der Natur gegebenen Anlagen der Absicht der Natur entsprechend derart gefördert werden, dass sich eine mit geistiger Innenwelt erfüllte Persönlichkeit entwickelt, die über die Zielrichtung der ihr verliehenen Fähigkeiten zum Bewusstsein gekommen ist. Dieser Zielrichtung soll die Wahl des Berufes entsprechen. Die Aufgabe der Berufsbildung ist es, ein spezielles Gebiet der Erwerbstätigkeit zu pflegen, dabei aber nicht zu vergessen, dass der Spezialist im Dienste des Ganzen, d. h. im Dienste von Staat und Gesellschaft steht. Die Berufsbildung darf sich also nicht auf das durch die notwendige Arbeitsteilung eingeengte Fachgebiet beschränken; sie hat alle diejenigen Bildungselemente zu umfassen, die notwendig sind, um die mit dem Beruf unlöslich verbundenen nationalen und sozialen Kulturaufgaben zu lösen. Jeder Fachbildung muss, wenn sie nicht einrosten soll, eine freie, auf weite Ziele gerichtete Weltbildung zur Seite stehn. Dann kommt in die Berufsdinge ein Zug ins Grosse; dann laufen geistige Fäden und Verbindungen nach allen Seiten; in den nüchternen grauen Alltag scheint die lichtspendende Sonne einer höheren Auffassung; in die monotone Einförmigkeit kommt ungeahnte Mannigfaltigkeit und Bewegung; der kleine enge Beruf steht nicht mehr allein für sich da, sondern erhält Sinn und Bedeutung im Leben des Ganzen.

Misst man an den vorstehend gekennzeichneten Aufgaben das Bildungssystem der Armee, so erweist sich die deutliche Notwendigkeit ihrer weiteren Ausgestaltung.

Zunächst die persönliche Bildung. Es besteht in Preussen im Gegensatz zu Bayern die Möglichkeit, dass der von der Sekunda einer höheren Schule abgegangene Schüler das Fähn-

richsexamen machen kann; der Weg zum Offizier steht ihm dadurch offen. Der auf diese Weise in die Armee eintretende Offiziersaspirant hat zwar eine höhere Schule besucht, ist aber nicht bis zur Spitze des systematisch aufgebauten Lehrgebäudes hinaufgelangt; er hat die mittleren Klassen absolviert, in denen sich „öde, langweilige Strecken" formalistischer Sprachübungen und gedächtnismässiger Stoffaneignung ausbreiten; die oberen Klassen dagegen, die den Geist der Lektüre pflegen, hat er nicht besucht. Seine Bildung ist also ein Bruchstück. Es fehlt ihr gerade dasjenige, was den eigentlichen Wert echter Bildung ausmacht, nämlich der „Besitz lebendiger Kräfte des Erkennens und Wirkens". Nicht der Kenntnisse und der sogenannten „allgemeinen Bildung" wegen soll der Offiziersaspirant die Schulbank länger drücken, denn an „allgemeiner Bildung", d. h. an aufgenötigtem, unverdauten und aus lauter Bruchstücken bestehenden Wissensstoff besitzt er bereits in Sekunda vollauf genug. Nicht Kenntnisse, sondern innere Verarbeitung und geistige Durchdringung der erworbenen Kenntnisse fehlen demjenigen, der keinen abgeschlossenen Bildungsgang hinter sich hat. Er vermag mit dem schweren Rüstzeug, das ihm auferlegt ist, nichts anzufangen, weil er es geistig nicht beherrscht. Seine Bildung hat keinen Gebrauchswert.

Es ist eine in vielen Kreisen herrschende Anschauung, dass Bildung in dem Besitz von Kenntnissen bestehe, und dass somit die Forderung höherer Bildung für den Offizier den Nachteil habe, den Offizieraspiranten mit überflüssigem Wissen zu übersättigen und dem Offizier eine gelehrsame Gelahrtheit aufzupfropfen. In Wahrheit bezweckt die Forderung höherer Bildung nichts weniger als dies. Friedrich Paulsen zerstört jene Verkennung des Begriffes Bildung, indem er sagt: „Bildung besteht nicht in dem Besitz von Kenntnissen, sondern in dem Besitz lebendiger Kräfte des Erkennens und Wirkens... Es gibt keine allgemeine Bildung, sondern nur eine besondere und persönliche. Und darum geht die Meinung in die Irre, welche die Bildung als eine Art geistiger Montur ansieht, die man in höheren Schulen oder anderen Bildungsfabriken nach festem Zuschnitt für jeden herstellen lassen kann. . . . . Was man „Halbbildung" nennt, das ist im Grunde nichts anderes, als jene „allgemeine Bildung" selbst, die aus lauter Bruchstücken

Digitized by Google

aufgenötigter Kenntnisse besteht. . . . . Halbbildung ist Aufnahme von „Bildungstoffen" ohne die Kraft und den Willen zu innerer Aneignung und Assimilation. Ihre Wirkung ist: Schwächung der Auffassungskraft und des Urteils."

Wir sehen jetzt deutlich, was die in Sekunda abgebrochene Bildung zu bedeuten hat; sie ist Halbbildung; ihre Wirkung ist Mangel an Urteilskraft; sie enthält zu viel Wissensstoff und zu wenig Geist im diametralen Gegensatz zu der Bildung des intelligenten Arbeiters, der wenig Wissensstoff, aber durchdringenden Geist besitzt. Grade dem intelligenten Arbeiter soll jedoch der Offizier, wie wir später sehen werden, in Bezug auf persönliche Bildung etwas Wirkliches zu geben imstande sein. Wie vermag er das, wie kann er „lebendige Kräfte des Erkennens und Wirkens" fördern, wenn er nur ein Konglomerat von unverdauten Kenntnissen besitzt? Erfreuliche Wahrheit ist das nicht; man muss aber der Wirklichkeit, wie sie liegt, ins Gesicht sehen, denn es handelt sich um ein Gebiet, dessen ausserordentliche Wichtigkeit erst recht in die Augen fallen wird, wenn wir die soziale Arbeit des Offiziers betrachten werden. Dort wird sich zeigen, dass der Erfolg ganz wesentlich von der persönlichen Durchbildung des jungen Offiziers abhängt.

Bezüglich der Kadettenanstalten kann nur von einem einzigen wirklichen Nachteile gesprochen werden; dieser eine Mangel ist aber so schwerwiegend, dass seine Abhilfe dringend notwendig ist. Es liegt in der Natur der Kadettenanstalt, dass die Zöglinge ihr ganzes Denken, ihr ganzes Dichten und Trachten einzig und allein auf die Armee gerichtet halten. Eben hierin liegt die Gefahr für den späteren Beruf. Dass sich bedeutende Geister dieser Gefahr entziehen und weitesten Weltblick erwerben, liegt in dem Wesen ihrer umfassenden Begabung und beweist nichts gegen die aufgestellte Behauptung. Der freie Geist bleibt frei und umspannt aus sich selbst heraus einen weiten Kreis; sein Denken wird die Armee niemals als etwas Isoliertes, für sich allein Bestehendes betrachten; sein Blick wird stets die Zusammenhänge erkennen, die das Heer mit Staat und Gesellschaft, mit Verfassung und Rechtsgestaltung, mit Volkstum und Volksleben verbinden. Der Durchschnittsmensch kommt dagegen unter dem Einfluss der soldatischen Umwelt sehr leicht in Gefahr zu glauben, dass das Volk der Armee

zuliebe da sei und nicht die Armee des Volkes wegen. Aus dieser Verkennung bildet sich dann mit Notwendigkeit ein schiefes Urteil über Staat und Volk, und dieses schiefe Urteil hat seinerseits wieder eine Beeinträchtigung des Interesses an allen denjenigen Lebensgebieten zur Folge, die ausserhalb der rein militärischen Sphäre liegen. Hieraus ist die Erscheinung zu erklären, dass der Durchschnittsoffizier kein tiefgründiges Interesse am Studium von Werken hat, die sich mit Volkscharakteristik und mit den im Brennpunkt des öffentlichen Lebens stehenden sozialen Fragen beschäftigen. Für die Stichhaltigkeit dieses Urteils sprechen, abgesehen von der allgemeinen Lebenserfahrung, bedeutsame Tatsachen. Wenn der Durchschnittsoffizier ein hervorragendes Interesse für Volkstum und Volksleben hätte, dann müssten diejenigen Werke, in denen hochbedeutende Generale eigenartige Volkscharaktere mit künstlerischer Meisterhand gezeichnet haben, eine ganz andere Zahl von Auflagen haben, als dies der Fall ist. Dafür nur zwei Beispiele! Moltkes Briefe über die Türkei und die Schriften des Generals von der Goltz über Kleinasien und den Balkan sind Meisterwerke in bezug auf künstlerische Erfassung und Schilderung von Volkscharakteren. Trotzdem haben Moltkes Briefe innerhalb von 66 Jahren die kaum glaublich niedrige Zahl von fünf Auflagen erlebt, und hierbei ist noch in Rechnung zu ziehen, dass das Zivilpublikum an den fünf Auflagen ein stark beteiligter Mitkäufer gewesen ist. Die in Frage kommenden Werke des Generals von der Goltz haben innerhalb von etwa zehn Jahren nur eine Auflage erreicht. Gleiches liesse sich von manchem anderen Werke ähnlicher Natur nachweisen. Für die aufgestellte Behauptung spricht aber noch ein zweiter und dritter Beweis: die überaus dürftige Ausstattung der Regimentsbüchereien mit Werken sozialpolitischen Inhalts und die geringe Zahl der in den Lesezimmern der Kasinos ausliegenden sozialpolitischen Zeitschriften.

Der hier zutage liegende Mangel an Interesse ist nicht der geringste Vorwurf für den Offizier, sondern die zwingende Folge des Systems; seine schwerwiegenden Konsequenzen kommen in der ganzen Ausübung des Berufs zum Austrag. Hiervon nur ein Beispiel! Wenn der Durchschnittsoffizier, den heutigen sozialen Verhältnissen entsprechend, ein allgemeines und inten-

sives Studium auf die Kenntnis des Volkes, auf die geistige Lage und die geistigen Bedürfnisse des Arbeiters gerichtet hätte, dann müsste die sogenannte Instruktionstunde einen ganz anderen Bildungswert erreicht haben. Schon das Wort „Instruktion" weist darauf hin, dass es ihr nicht auf wirkliche Bildungsmomente ankommt. Dem intelligenten Soldaten ist aber mit einer mechanisch-schematischen Lehrpraxis nicht gedient. Er verlangt nach einem gehaltvollen Unterricht, denn seine persönliche Bildung ist über den Stand gedächtnismässiger Stoffaneignung weit hinausgekommen. Dass populär-wissenschaftliche Erziehung bei vorhandener Qualifikation des Lehrers erreicht werden kann, dafür sind die Erfolge der Volkshochschule ein klarer Beweis. Die jetzige „Instruktion" empfindet der begabte und strebsame Soldat keineswegs als Förderung. Auf diese kommt ihm aber alles an, denn in der Hebung seiner geistigen Kräfte sieht er das Mittel, das imstande ist, ihn aus der geistigen Not und materiellen Bedrängnis des Arbeiterlebens herauszuheben.

Hiermit sind wir in die Schwächen der dem Offizier zuteil werdenden Berufsbildung hineingelangt. Durch die militärische Umwelt, in der der Zögling des Kadettenkorps aufwächst, wird, wie wir gesehen haben, das Interesse für Volkstum und Volksleben nicht unwesentlich beeinträchtigt. Demgegenüber täte es doppelt not, dass die Berufsbildung des Offiziers alle Mittel in Anwendung brächte, um in Würdigung der dringend gewordenen Lösung hochwichtiger Aufgaben den Blick und das Interesse auf soziale Probleme zu lenken, die mit dem Beruf des Offiziers in unmittelbarem und unlöslichem Zusammenhang stehen. Die Verhältnisse in Staat und Gesellschaft verlangen, wie und wo man sie auch ansieht, mit geradezu gebieterischer Stimme eine den Zeitaufgaben entsprechende Erweiterung der Berufsbildung des Offiziers. Trotzdem unterbleiben Reformen und zwar immer unter der Betonung, dass die militärischen Interessen alles andere überwiegen, dass keine Zeit dazu da sei, den Offizier mit Dingen zu belasten, die ausserhalb seiner soldatischen Sphäre lägen; stets wird darauf hingewiesen, dass sich das Alte in siegreichen Kriegen bewährt hätte; aus der Vergangenheit wird also auf die Gegenwart und Zukunft geschlossen. Dieser Schluss wäre nur dann einwandfrei und kein Trugschluss, wenn wir in Staat und Gesellschaft dieselben Verhältnisse hätten wie 1870/71. Das

ist aber keineswegs der Fall. Damals existierten nur geringe Spuren von sozialistischer Bewegung; heute dagegen würde das Heer im Kriegsfalle mindestens eine Million Sozialdemokraten enthalten. Was hilft also erzwungene militärische Ausbildung allein, wenn im Augenblick der Mobilmachung die Armee in bezug auf Denken und Fühlen nicht eine absolute Einheit bildet? Jeder Gegensatz in dieser Beziehung beeinträchtigt die Schlagfertigkeit und Leistungsfähigkeit des Heeres. Auf einen solchen Gegensatz, nämlich auf eine Spaltung innerhalb des französischen Offizierskorps, macht der Nauticus von 1906 in den politisch-militärischen Rückblicken aufmerksam, indem er schreibt: „Die weitere Entwicklung der kirchlich-politischen Gesetzgebung in Frankreich .... hat als bedenkliche Begleiterscheinung im Laufe der letzten beiden Jahre tiefgehende Spaltungen im französischen Offizierkorps blossgelegt, indem eine nicht geringe Anzahl von Offizieren die Dienstleistung bei der Inventarisierung der Kirchengüter verweigerte. Die Einheitlichkeit und damit die Leistungsfähigkeit der Armee wird durch derartige Verhältnisse ungünstig beeinflusst werden müssen."

Wenn Spaltungen innerhalb des Offizierkorps von bedenklichen Folgen begleitet sind, so bedeuten Gegensätze zwischen Offizier und Mannschaft nicht minder grosse Gefahren. Der Antimilitarismus hat in Italien, in Frankreich und in Deutschland bereits Boden gewonnen. Auf dem Sozialistenkongress in Limoges hielt der Führer der Antimilitaristen Hervé eine Rede, worin er die Armee und die Vaterlandsidee in der heftigsten Weise angriff und für den Gesamtstreik der Reservisten sowie für den Ausstand der Arbeiter im Fall einer Kriegserklärung eintrat. Trotz der Bekämpfung dieses Standpunktes durch den bekannten Sozialistenführer Guesdes nahm der Kongress eine von Vaillant eingebrachte Resolution an, in welcher die Arbeiter aufgefordert werden, den Ausbruch eines Krieges mit allen Mitteln bis zum Gesamtstreik und Aufstand zu verhindern. Was hilft also rein soldatisch-fachmännische Ausbildung, so notwendig sie selbstverständlich ist, wenn die Grundlage des militärischen Handelns, nämlich die Einheit im Fühlen und Denken, erschüttert ist? Diese Homogenität wieder herzustellen ist die allerdringendste und wichtigste Aufgabe, die es jetzt für die Armee gibt; sie führt zur reiflichen Erwägung

Digitized by Google

aller Mittel, die zur Lösung des Problems beitragen können, und somit zum unabweislichen Studium der sozialistischen Bewegung und ihrer Ursachen. Die Vergangenheit beweist, dass mit prohibitiven Massregeln dieser elementaren Bewegung gegenüber nicht der geringste Erfolg zu erreichen ist. Einzig und allein produktive Tätigkeit, d. h. positive soziale Arbeit in der Armee, in Staat und Gemeinde vermag etwas auszurichten, denn die Wirkungen des Sozialismus können nur durch Ueberwindung ihrer materiellen und ideellen Ursachen aufgehoben werden. Mit der überaus wichtigen sozialen Arbeit in der Armee hängt die Notwendigkeit erweiterter Berufsbildung für den Offizier und vertiefter persönlicher Bildung innig zusammen. Es ist deshalb nötig, auf diesen Zusammenhang näher einzugehen.

Jeder, der mit dem Volksleben innige Fühlung besitzt, weiss, dass die sozialistischen Dogmen und Theorien in den Köpfen der Arbeiter keineswegs die Rolle spielen wie auf Sozialistenkongressen, wo sie präzisiert werden, und in Reichstagsreden, wo sie Verwendung finden. Dem Arbeiter kommt es auf sozialistische Theorien an sich recht wenig an, denn von Theorien kann er nicht leben; es ist ihm einzig und allein daran gelegen, dass er aus der Not des Lebens, die ihn von allen Seiten bedrängt, herausgerissen wird; sein Herz gehört demjenigen, der ihn aus dieser Not befreit. Was unter Arbeiternot zu verstehen ist, das scheint eine sehr einfache Sache zu sein; infolgedessen wird die Frage selten untersucht: Worin besteht die Not des Arbeiters? Eben diese Frage führt aber auf den Kern der Sache, nämlich auf die materiellen und ideelen Ursachen der sozialistischen Bewegung.

In den höheren Schichten der Gesellschaft herrscht noch immer die weitverbreitete Ansicht, dass es nur eine materielle Not der unteren Volksklassen gäbe; dass kein Arbeiter sich um höhere Dinge kümmere; dass es ihm nur auf Fleisch und Brot und auf ausgiebiges, aber sehr primitiv gestaltetes Sonntagsvergnügen ankäme. Mit anderen Worten: man lebt in dem Wahn, dass der Arbeiter nichts anderes zu würdigen verstehe als rein materielle Interessen. Demgegenüber möge das Buch eines intelligenten Arbeiters sprechen, eines Mannes also, der auf Grund unmittelbaren Einblicks in die Arbeiterwelt über die

Digitized by Google

Interessen der verschiedenen Schichten der Arbeitermasse zu urteilen vermag.*) In diesem Buche heisst es auf Seite 360 und 361: „Wie glücklich ist dagegen der Proletarier, der ein Interesse für Politik, für Kunst und Wissenschaft hat. Leider wird er von den versumpften Lumpenproletariern gewöhnlich verachtet und verspottet. Deshalb ist auch eine tiefe Kluft in dem Proletariat vorhanden: auf der einen Seite steht die gebildete, nach den höchsten Gütern der Menschheit und nach der Gleichberechtigung mit den herrschenden Klassen strebende Arbeiterschaft, auf der anderen das in Schnaps, Unwissenheit, Not und Elend verkommende Lumpenproletariat, die Hefe der menschlichen Gesellschaft, die nur stumpfe, tierische Instinkte kennt und ohne jede geistige Beschäftigung dahinlebt."

Dieses auf Beobachtung und Lebenserfahrung gegründete Urteil trennt also die Arbeiterwelt in zwei scharf geschiedene Teile; es hebt die geistig Hochstehenden aus der Masse der stumpf Dahinlebenden heraus und unterscheidet zwischen den Instinkten der urteilslosen Menge und den Motiven der zum Persönlichkeits-Bewusstsein durchgedrungenen Intelligenz. Hieraus geht hervor, dass die Frage, worin die Not des Arbeiters besteht, bezüglich des intelligenten Teils der Arbeiterschaft wesentlich anders beantwortet werden muss als bei der tiefstehenden Masse. Diese lebt allerdings nur ein rein materielles Leben; bei dem begabten und strebsamen Arbeiter sind dagegen geistige Interessen von ungeahnter Vielseitigkeit und Tiefe vorhanden. Und was nicht zu übersehen ist: dieses geistige Leben steht im denkbar schärfsten Gegensatz zu dem von der materiellen Bedrängnis aufgenötigten Fabrikleben. Also: aus dem notwendig sich ergebenden Konflikt zwischen dem inneren Gehalt der aufstrebenden Persönlichkeit und dem äusseren Schicksal — aus diesem Konflikt erwächst die geistige Not des intelligenten Arbeiters; in ihr liegt sein spezifisches Merkmal, in ihr die Tragik seines Lebens.

Vielleicht könnte hier der Einwand gemacht werden, dass in dem Brommeschen Urteil von keiner geistigen Not die Rede sei, da er den hochstehenden Arbeiter glücklich preist. Der

*) Das Buch des Arbeiters Bromme: „Lebensgeschichte eines modernen Fabrikarbeiters". Herausgegeben von Paul Göhre. Verlag von Eugen Diederichs in Jena.

Digitized by

Sinn dieser Worte zielt aber lediglich darauf hin, die tiefe Kluft innerhalb der Arbeiterschaft scharf zu charakterisieren. Wer das Buch von Bromme gelesen hat, der weiss, dass das Leben dieses Arbeiterschriftstellers nicht von Glück, sondern von Unglück strotzt, und nicht nur von äusserem, sondern auch von innerem Unglück; seine ungestillte Sehnsucht nach einem höher gestalteten Leben ist der ewig nagende Wurm, die immer sich wiederholende Klage seiner geistigen Not. Und wie sollte sich wohl auch kein Konflikt, kein tragischer Zustand, keine geistige Not im Leben des intelligenten Arbeiters entwickeln? Man vergegenwärtige sich die Lage desjenigen, der mit reichen Gaben des Geistes ausgestattet und trotzdem Tag für Tag an fabrikmässige, rein mechanische Arbeit gefesselt ist: kein Beobachten, kein Aufatmen in der freien Natur; kein produktives, selbstständiges Schaffen; nichts von allem, was die Seele des Landmannes trotz aller Mühsal frisch und zufrieden erhält! Also ein scharfer Kontrast zwischen Wirklichkeit und Bedürfnis! Schon hieraus geht hervor, dass unter den intellektuell hochstehenden Arbeitern geistige Not herrschen muss. Es kommt aber noch ein wirksames Moment hinzu: der Geist des intelligenten Arbeiters ist nicht nur von Natur rege, sondern auch durch Volks- und Fachschule, durch Zeitungen und Selbststudium gebildet; die schon von der Natur in die Seele gelegten ideellen Bedürfnisse sind kunstvoll gesteigert, denn der Staat bietet alle Mittel auf, um die geistigen Kräfte der unteren Klassen durch gehobenen Unterricht zu beleben. Was Wunder also, dass sich diese Kräfte regen! Und mit derselben Notwendigkeit, wie sie sich entwickeln und entfalten, — mit derselben Naturnotwendigkeit stossen sie auf die rauhe Wirklichkeit und kommen mit ihr in Konflikt; der lebendige, zum Bewusstsein gelangte Geist wird mechanisch-automatischer Arbeit unterworfen. Ist es da zu verwundern, dass unter dem intelligenten Teil der Arbeiter geistige Not herrscht? Sie muss herrschen mit Naturnotwendigkeit. Und doch besitzt die grösste Zahl der Gebildeten noch kein annähernd richtiges Verständnis für diesen geistigen Notstand. Wie wäre es sonst möglich, dass die erwähnte, von Paul Göhre herausgegebene Lebensgeschichte von Bromme so wenig Beachtung findet, obwohl kein Buch die geistige Not der aufstrebenden Arbeiter so überzeugend

veranschaulicht. Durch dieses Buch blicken wir sowohl in das Seelenleben des Arbeiterschriftstellers selbst wie in das seines näheren Umganges, der aus lauter geistig angeregten Arbeitern besteht. Für Brommes Intelligenz ist der Gehalt des Buches der beste Beweis; sein höchster Wunsch beim Austritt aus der Schule war der, mit Hilfe von Stipendien studieren zu können. Aber auch bei den übrigen vier, fünf, sechs Leuten seines engeren Verkehrs welch staunenswertes Interesse an geistigem Leben! Welche Belesenheit, welche Wut auf gute Büchersammlungen! Da ist der Dreher Börner, der den „Faust" auswendig zitiert; da ist ein anderer, der Schlosser Elling, der seinen Schiller kennt; da ist ein dritter, der Arbeiter Fuchs, der sich neben vielem anderem die zehnbändige Spamersche Weltgeschichte angeschafft hat; da ist ein vierter, der Arbeiter Weisker, der naturwissenschaftliche Werke studiert und zwei fremde Sprachen erlernt hat; da ist ein fünfter, der es in der Elektrotechnik so weit gebracht hat, dass er als Installateur Beschäftigung suchen könnte; da ist ein sechster, der „Landstrassenphilosoph" Schuchardt, dessen Briefe ein ganz ausserordentliches Denk- und Gefühlsvermögen bekunden. Bromme selbst hat die Klassiker gelesen, dazu eine grosse Zahl anderer Werke, unter ihnen Jörn Uhl; von diesem Buch schreibt er, es wäre ein Ereignis in seinem Leben gewesen. Aus dem Gesagten geht klar und deutlich hervor, dass der begabte und aufstrebende Teil der Arbeiter ein ungeahnt reiches Seelenleben führt; dass ihm geistige Interessen unmittelbares Lebensbedürfnis sind. Es ist in der Tat erstaunlich, wie scharf der intelligente Arbeiter denkt und wie fein er fühlt; seine trotz geringster Musse erworbene Belesenheit ist ebenso bewunderungswürdig wie die Begeisterungsfähigkeit, mit der er den letzten Groschen hingibt, um sich mit der Zeit eine gediegene Büchersammlung zu verschaffen.*)

Wir kommen jetzt zu dem springenden Punkt der Betrachtung, zu ihrer Anwendung auf die persönliche und Berufsbildung des Offiziers. Wir haben die Intelligenz, das Streben, die Vielseitigkeit und Belesenheit des intellektuell hochstehenden Arbeiters kennen gelernt, und jetzt die Konsequenz:

*) Vergleiche das „Tagebuch einer Köchin".

Digitized by Google

man stelle sich vor, in welche Lage solchem intelligenten Soldaten gegenüber derjenige Leutnant kommt, der von Sekunda abgegangen nichts anderes als rein Militärisches gelernt hat. Schwieriger kann seine Lage kaum sein. Man betrachte den Gegensatz: der Schüler eine scharf denkende, sensitive Persönlichkeit, die zwar unbehilfliche Formen, aber ursprüngliche Geisteskraft birgt; der Lehrer ein junger Mensch, der das Fähnrichsexamen gemacht hat und von der Schule her nichts anderes besitzt als eine gewisse Beherrschung konventioneller Formen und ein Konglomerat von unverdauten Kenntnissen. Und wiederum: der Schüler ein Soldat, der als Arbeiter auf der Wanderschaft halb Deutschland kennen gelernt und mannigfachen Einblick in soziale Verhältnisse, in Arbeitsnot, Geistesnot, Lebensnot erworben hat; der Lehrer dagegen ein lediglich in soldatischen Dingen Unterrichteter, der zufolge seiner eng militärischen Fachbildung weder von der Not des Arbeiterlebens noch von irgendwelchen sozialen Zuständen sachgemässe Kunde erhalten hat und infolgedessen kein irgendwie ausreichendes Verständnis für den vor ihm stehenden Soldaten besitzt. Schärfere und nachteiligere Gegensätze lassen sich nicht denken, und nichts ist gefährlicher, als hier zu verschleiern. Man darf die Augen dagegen nicht verschliessen, dass ein Teil der Arbeiterschaft sehr weit fortgeschritten ist, die Bildung des jungen Offiziers dagegen seit Jahrzehnten auf derselben Stufe verharrt. Die Folge davon ist, dass sich unhaltbare Gegensätze geltend machen. Der sehnsüchtig nach Bildung verlangende, intelligente Soldat fühlt sich nicht gefördert und nicht erwärmt; er tut seinen Dienst, um nicht bestraft zu werden, aber innerlich bleibt er kalt und teilnahmslos; er bleibt Sozialist oder wird es noch mehr und sehnt sich nach dem Augenblick, wo er der einförmigen Oede des Kasernenlebens den Rücken kehren kann.

Wie anders dagegen, wenn diesem Soldaten ein Offizier gegenübersteht, der eine von geistiger Innenwelt erfüllte persönliche Bildung mit lebendigen Kräften des Erkennens und Wirkens besitzt und zugleich eine Berufsbildung, die ihm Einblick gewährt in die materielle und geistige Lage des Arbeiters, in die Gedanken- und Gefühlswelt desselben, in seine realen und idealen Bedürfnisse; also ein Offizier, der fähig und durchgebildet ist, um erfolgreiche soziale Arbeit zu leisten. Das erste

Digitized by Google

Wort eines solchen Vorgesetzten wird den intelligenten Rekruten zu fesseln vermögen, denn dieses Wort wird hervorgehen aus dem psychologischen Verständnis für die geistige Not und die geistige Heimatlosigkeit des unstät auf dem Ozean des Arbeiterlebens Hin- und Hergeworfenen. Wenn der junge Soldat fühlt, dass die Armee ihm keine Last aufbürdet, sondern im Gegenteil ein sicherer Zufluchtshafen für ihn ist, in dem seine Bildung nach allen Richtungen hin gefördert wird; wenn er fühlt, dass er durch die Armee in seinem Beruf nicht einbüsst, sondern gewinnt; dass er eine Bildung erreicht, die er ohne die Armee nie hätte erwerben können; dass er dadurch die Möglichkeit erhält, sich hinaufzuarbeiten, dann sieht er den Dienst mit ganz anderen Augen an; dann ist Kopf und Herz gewonnen; dann erwächst regstes Interesse und innerste Befriedigung. Derselbe Mann, der als Militärgegner gekommen ist, geht als militärfreudiger Reservist ins praktische Leben zurück; sein geistiger Gesamtzustand ist auf ein höheres Niveau gehoben; er hat eine Bildung erworben, die ein ideelles Kapital darstellt; mit diesem Kapital ist er imstande, eine bessere Lebensstellung zu erreichen und seinen ideellen Bedürfnissen zu genügen. Die geistige Not also, die ihn vor dem Eintritt in die Armee beherrschte, ist verschwunden; die materielle Not ist wesentlich gemildert; dies beides durch die hilfreiche Fürsorge, die er in der Armee gefunden hat. Dieser Mann bleibt nicht Sozialdemokrat, und wenn er es bleibt, dann in einem ganz anderen Sinn; er ist kein Fanatiker mehr, sondern ein nachdenklich besonnener Mensch, der zwar antikapitalistisch gesinnt ist, dabei aber doch gut kaisertreu; ein Mann, der viel zu einsichtig und viel zu sehr Lebenskenner ist, als dass er über die Phantasterei eines Umsturzes der ganzen Wirtschaftsordnung durch einen „grossen Tag" nicht lächeln würde. Das Resultat der sozialen Arbeit ist also selbst im ungünstigsten Falle ein Erfolg, denn der ausscheidende Reservist ist vermöge gehobener Bildung zum Nachdenken gekommen; er hat urteilen gelernt und ist nicht mehr der Spielball willkürlicher Agitation; seine antikapitalistische Gesinnung hat er zwar nicht aufgegeben; er ist aber zur Einsicht gekommen, dass alle Staatsentwicklung nicht stossweise, sondern nur organisch und auf gesetzgeberischer, rechtlicher Grundlage vor sich gehen kann. Der Armee selbst

aber kommt nicht nur der Umschwung der Gesinnung, sondern auch die gesteigerte Bildung des Mannes zugute, denn die soldatische Ausbildung wird durch nichts mehr erleichtert als durch geweckten Geist. Bildung spart offensichtlich an Zeit für die militärische Erziehung. Den klaren Beweis liefert der Einjährig-Freiwillige, bei dem man die Hälfte der Ausbildungszeit für genügend erachtet.

In meinem Buch über „Die höheren Aufgaben des jungen Offiziers"*) habe ich auf Grund von geschichtlichen, sozialpolitischen, pädagogischen und künstlerischen Betrachtungen dargelegt, welche bedeutsamen Kulturaufgaben die Armee zu erfüllen hat, und wie der Offizier durch rationelles Selbststudium zu einer freien, auf weite Ziele gerichteten Weltbildung gelangen kann. Ich habe in dem Buch nachgewiesen, welch tiefgehender Unterschied zwischen 1806 und 1906 besteht: damals der Soldat ein aus dem Hörigkeitsverhältnis hervorgegangener Landarbeiter mit geringstem Persönlichkeitsbewusstsein und minimaler Bildung; ein Boyen dagegen, ein Scharnhorst mit weitestem Blick für die sozialen Aufgaben der Armee ausgestattet; heute die genaue Umkehrung: der intelligente Soldat durch und durch Persönlichkeit, nach Bildung hungernd und aufstrebend, der Durchschnittsoffizier dagegen lediglich militärisch gebildet, obwohl der Sozialismus das Fundament der Armee, die Einheit im Denken und Fühlen, zu erschüttern droht, und infolgedessen höchstes soziales Verständnis bei dem Offizier erforderlich wäre.

Also: soziale Arbeit und soziales Verständnis! Nicht dagegen ein Hineintragen von Politik in die Armee, denn abgesehen davon, dass im Heer grundsätzlich keine Politik getrieben werden darf, würde durch politische Beeinflussung auch nicht ein einziger sozialistisch gesinnter Soldat zu einer andern Denkungsart veranlasst werden. Man soll doch nicht etwa glauben, dass man mit Worten überzeugen könne und in der Art zu bekehren vermöge, wie ein Missionar. Nicht direkt, sondern nur indirekt kann ein Umschwung in der Gesinnung herbeigeführt werden, d. h. nicht durch Worte, sondern durch fürsorgende Taten, in denen der Soldat fühlt, dass man ihn aus der Arbeiternot herausreissen will.

*) Verlag von Seitz & Schauer. 1906. München.

Digitized by Google

b) Bildung des Soldaten

Wenn man die Förderung der Bildung des intelligenten Soldaten als Ziel ins Auge fasst, so ist es klar, dass der Offizier allein, ohne jedes weitere Hilfsmittel als das des Unterrichts, nicht imstande sein kann, dieses Ziel zu erreichen. Dem Soldaten müssen geistige Mittel zur Verfügung stehen, um sich selbst weiterzubilden.

Das, was in dieser Beziehung dem strebsamen Mann jetzt geboten wird, ist gradezu erschreckend wenig; es beschränkt sich auf ein paar Unterhaltungsblätter, die im Feuilletonstil geschrieben sind. An Mannschaftsbibliotheken ist nichts vorhanden. Hier durchgreifenden und gründlichen Wandel zu schaffen, ist eine hochwichtige Aufgabe. Nachdem der Reichstag die nötigen Gelder bewilligt hat, um der Mannschaft eine bessere materielle Kost zu verschaffen, wird er sich gewiss dazu verstehen, dem Soldaten auch die dringend notwendige geistige Kost zu gewähren. Was die Armee dem Soldaten an Bildung mitgibt, das gibt sie dem Arbeiter mit. Heute treibt die geistige Not den intelligenten Arbeiter in die Arme der Sozialdemokratie, denn diese wendet alle Mittel an, um eine sozialistisch gefärbte höhere Bildung zu verbreiten. Die Macht der Presse auf das Volksgemüt ist eine ungeheure. Stellen wir diese Macht in den Dienst der Armee! Schaffen wir dem Soldaten durch Mitarbeit der bedeutendsten Gelehrten, Dichter und Künstler eine Wochenschrift allerersten Ranges, die in Bild und Wort Unübertroffenes darstellt und den volkstümlichen Bedürfnissen in hervorragender Weise angepasst ist! Es gehört Geist dazu, um Geist zu erwecken. Nichts bleibt so hartnäckig verschlossen wie die Volksseele, wenn sie nicht an der richtigen Stelle gefasst wird; nichts ist so leicht entzündbar als der Volksgeist, wenn er mit Verständnis behandelt wird. Wie mit einem Zauberschlage springen die Herzen dann auf; wo das Gemüt aber gewonnen ist, da folgen die Gedanken willig.

Und ferner: Schaffen wir kleine, aber gediegene Mannschaftsbibliotheken, in denen der bildungshungrige Soldat geistige Nahrung findet für seine persönliche Bildung sowohl wie für seine Fachbildung!

Und endlich: Schaffen wir für die Mannschaft vor allem

auch Leseräume, die ein gewisses Behagen aufkommen lassen, in denen die Oede und Leere, der Muff und der Lärm der Kaserne verschwindet; schaffen wir Räume, in denen der Soldat mit Ruhe und bei guter Beleuchtung sich geistig beschäftigen kann! Durch das Münchner Kunstgewerbe ist der Beweis erbracht, dass sich selbst die sprödesten Objekte künstlerisch bewältigen lassen. Wenn Bahnhofswartesäle, Personenwagen und Lokomotiven in harmonisch-ästhetischer Weise hergestellt werden können, dann ist es auch möglich, Leseräume in der Kaserne ohne bedeutende Mittel und doch mit Geschmack ausstatten zu können.

Lesestoff und Leseräume!

Beide Forderungen sind dringendster Natur und von aussergewöhnlicher Bedeutung.

3 Zusammenstellung der Vorschläge zur Weiterbildung

Sämtliche Vorschläge gipfeln in einem Punkt, nämlich darin, eine durchgreifende und erfolgreiche soziale Arbeit in der Armee zu ermöglichen. Die Voraussetzungen und Grundbedingungen sind:

1. Vertiefung der persönlichen Bildung des Offiziers:
   Der Offiziersaspirant hat den Gesamtkurs einer höheren Schule durchzumachen.
2. Erweiterung der Berufsbildung des Offiziers:
   a) In sämtlichen Militärbildungsanstalten werden Unterrichtskurse eingerichtet, in denen das Verständnis für Volkstum, für Volksleben und soziale Fragen gefördert wird. Das nötige Lehrerpersonal zu finden bereitet keine Schwierigkeit; selbst in kleineren Städten sind am Gymnasium, Realschule, Gericht, im Kaufmannstand, in Zeitungsredaktionen genug Persönlichkeiten vorhanden, die gereifte soziale Anschauungen haben und als Lehrkräfte geeignet sind. Grade das Heranziehen von Männern, die mitten im öffentlichen Leben stehen, bietet die Garantie, dass wirklich Praktisches gelehrt wird; alle Theorie, alles Schematische müsste aus diesem Unterricht verbannt werden; hier heisst es: direkt ins Leben hineingreifen!

Digitized by Google

b) in Städten mit Hochschulen wird den Offizieren der Besuch sozialpolitischer Vorträge nach Möglichkeit erleichtert. Auf diese Weise wird ergänzend das theoretisch-systematische Studium gefördert.

c) Reichliche Ausstattung der Regimentsbibliotheken und Kasino-Lesezimmer mit Werken und Zeitschriften, die geeignet sind, das Verständnis für soziale Arbeit zu fördern. Bücher wie „Denkwürdigkeiten und Erinnerungen eines Arbeiters" und „Lebensgeschichte eines modernen Fabrikarbeiters" müssten in jeder Bibliothek zu finden sein; ebenso die sozialpolitischen Werke von Bornhak, Sombart usw. Erstgenannte Bücher führen ins Leben und zu unmittelbarer Beobachtung, die letztgenannten zur zusammengefassten Betrachtung; so ergänzen sich theoretisch-systematisches Studium und geschärfter praktischer Blick für soziale Lebensverhältnisse.

d) Winterarbeiten und Vorträge haben nicht nur militärische Gebiete, sondern auch Themata zu behandeln, die das Interesse des Offiziers auf die heutige Lage der Arbeiterklasse wie auf ihre materiellen und geistigen Bedürfnisse lenken.

e) Der Offiziersaspirant, auch der aus dem Kadettenkorps hervorgegangene, hat ein volles Jahr als Gemeiner und Unteroffizier zu dienen und in diesem Jahr neun Monate in Stubengemeinschaft mit der Mannschaft zu leben.

3. Förderung der Bildung des Soldaten und Unteroffiziers:

a) Erteilung eines gehaltvollen Unterrichts unter Trennung des intelligenten Teils von den geistig tiefstehenden Elementen.

b) Schöpfung einer in Bild und Wort hervorragenden Wochenschrift, die das nationale Leben beleuchtet.

c) Aufstellung gediegener Mannschaftsbibliotheken, in denen gehaltvolle Erzählungslektüre (Ganghofer, Frenssen usw.) und die für den Arbeiter wertvolle Fachliteratur (über Elektrotechnik, Mechanik, Kunstgewerbe usw.) enthalten ist.

d) Herstellung gut beleuchteter und mit gewissem Geschmack eingerichteter Leseräume, in denen der Soldat aus der Oede und Leere der Kaserne eine mit seelischer Atmosphäre erfüllte Zufluchtstätte findet.

Zum Schlusse der Hinweis auf ein grosszügig angelegtes Erziehungswerk, das von deutschen Künstlern geschaffen, von der Kritik als eine nationale Tat gewürdigt, vom preussischen Kultusministerium, von verschiedenen Regierungen und von massgebenden Pädagogen anerkannt ist: die farbigen Künstler-Steinzeichnungen! Diese Wandbilder sind in Form und Inhalt Meisterwerke: formell, denn sie sind nicht Nachbildungen, sondern Original-Lithographien in künstlerischer Ausführung; inhaltlich, denn vermöge der besonderen Berücksichtigung des Heimatlichen zeigen sie das deutsche Land in seiner wunderbaren Mannigfaltigkeit, in seiner Landschaft und seinem Volksleben, seinen Werkstätten und Fabriken, seinen Schiffen und Maschinen, seinen Städten und seinen Denkmälern, seiner Geschichte und seinen Helden. In diesen Wandbildern ist uns die langersehnte Volkskunst geschenkt. Es sind Werke echter Heimatkunst, die einfache Motive ausgestalten und eben deshalb ein volkstümliches Erziehungsmittel ersten Ranges darstellen. Wer sich die aus dem Verlag von Teubner und dem Verlag von Voigtländer hervorgegangenen Bildwerke vorlegen lässt, wird mit einem Blick erkennen, dass sie nicht nur für Haus und Schule, sondern grade auch für die Ausstattung von Leseräumen in der Kaserne wie geschaffen sind. Wir sehen die charakteristische Eigenart einer schwäbischen und pfälzischen, niederdeutschen, sächsischen und friesischen Dorfstrasse; wir blicken in eine Lokomotivenwerkstatt, in die Vulkanwerft bei Stettin, in das Stahlwerk bei Krupp. Da ist ferner das herrliche Bild des pflügenden Bauern, das Abendmahl in einer hessischen Dorfkirche, die Lanzenreiter („Eiserne Wehr"), die Kavallerie-Patrouille („Morgenroth"), der Kirchgang und das ergreifende Bild „Die Einsegnung der Freiwilligen von 1813". Kann man sich Besseres für die vaterländische Erziehung denken? Da ist das Bild des Schnelldampfers „Deutschland", wie er in See geht, ein Dorf in den Dünen, Dämmerung im Watt; und wiederum das Leben auf dem Lande: Heimkehr vom Felde, der Säemann, Ernte, am Webstuhl. Wie echt, wie deutsch ist das alles! Hier wird zu billigsten Preisen Bedeutendes geboten, was nur darauf wartet, auch von der Armee anerkannt zu werden, wie es bereits von Haus und Schule anerkannt ist.

D

Die nationale Schulerziehung der Deutschen im Auslande

„An's Vaterland, an's teure, schliess Dich an,
Das halte fest mit Deinem ganzen Herzen.
Hier sind die starken Wurzeln Deiner Kraft;
Dort in der fremden Welt stehst Du allein,
Ein schwankes Rohr, das jeder Sturm zerknickt".

Schiller.

Digitized by Google

Die nationale Schulerziehung der Deutschen im Auslande

Von Professor Dr. Lenz in Darmstadt

Der dem Deutschen angeborene weltbürgerliche Sinn, der für seine geistige Ausbildung von manchem Vorteil sein mag, besonders da er ihn veranlasst, sich mit der Sprache und dem Geistesleben fremder Völker eingehend vertraut zu machen, ist ihm für die Bewahrung seines Volkstums im Auslande ein nicht leicht zu überwindendes Hindernis. Gross sind die Gefahren, die sich dem deutschen Ansiedler in der Fremde entgegenstellen, wenn er sich und seinen Kindern seine Muttersprache und völkische Eigenart erhalten will, aber nur wenige Faktoren gibt es, die ihm sein Volkstum bewahren helfen. Die natürlichste Bewahrerin des Volkstums sollte die Familie sein, vor allem Vater und Mutter, aber im harten Kampf um das Dasein, der sie vielleicht aus dem Vaterland getrieben hat, können sie oft ihren nationalen Pflichten nicht nachkommen, wollen es auch manchmal nicht, besonders wenn die Mutter einem fremden Volke angehört. Auch die deutsche Kirche mit ihrem gewaltigen Einfluss auf Herz und Gemüt ihrer Gläubigen ist in der Diaspora zumeist ein festes Bollwerk des Deutschtums, wenigstens sollte sie es sein, jedoch macht sie in neuester Zeit grade in der wichtigen Frage der Kirchensprache dem fremden Idiom, vornehmlich dem englischen, grosse Zugeständnisse. Die deutsche Presse, jene gebieterische Grossmacht, spielt im Auslande eine zu geringe Rolle, und in Oesterreich-Ungarn und der Schweiz unterstützt sie im grossen und ganzen viel zu wenig die nationalen Belange der Deutschen. So bleibt noch ein Mittel übrig, und zwar das wirksamste, die deutsche Schule. Wie er-

Digitized by Google

füllt sie nun neben ihren religiös-sittlichen Aufgaben durch eine nationale Schulerziehung ihre völkische Pflicht der Erhaltung des Deutschtums im Auslande?

1 Bewahrung und Pflege der Muttersprache — Unterrichtsprache — Erhaltung deutscher Art und Sitte und deutschen Geisteslebens — Nationale Bedeutung des Unterrichts, besonders einiger Lehrfächer

Eine der vornehmsten nationalen Aufgaben der deutschen Auslandschule besteht darin, dass sie der deutschen Jugend ihre Muttersprache erhält und sie sogar in vielen Fällen manchem deutschen Kinde, das ihr anvertraut wird, zurückgibt, jenes kostbare Gut, mit dessen Verlust der Auslanddeutsche der geistigen und sittlichen Rückbildung verfällt. Wie nämlich die Erfahrung lehrt, befinden sich oft unter den in die deutsche Schule neu aufgenommenen deutschen Kindern solche, die kein Wort deutsch sprechen und verstehen, jedoch die Landessprache völlig beherrschen. An der Bewahrung der Muttersprache aber hängt das ganze Volkstum, denn wenn der deutsche Ansiedler, der sich durch die Wahl eines neuen Vaterlandes politisch von seinem Stammlande getrennt hat, seine Muttersprache aufgibt, so trennt er sich auch national vom Lande seiner Vorfahren und zerschneidet damit das geistige Band, das ihn mit dem deutschen Volke und dessen Kultur verbunden hielt. Das deutsche Kind, das im Auslande eine fremde Schule besucht, nimmt naturgemäss Sprache und Wesen des fremden Volkes an und ist seinem Volkstum unwiederbringlich verloren. Die deutsche Auslandschule bewahrt aber nicht nur den deutschen Kindern die Sprache ihrer Ahnen, sondern sie pflegt diese Sprache auch gründlich in und mit dem Unterricht und ersetzt so eine wahre nationale Erziehung, deren eigentliches Ziel die Förderung des äusseren und inneren Wohles der Nation und ihrer einzelnen Träger, vornehmlich aber die Erzeugung einer wahren Menschlichkeit in nationaler Prägung ist. Die Unterrichtsprache der deutschen Auslandschule ist und soll in allen Fächern mit Ausnahme der fremdsprachlichen, in denen die Landessprache die Lehrsprache ist, die deutsche sein. Eine deutsche Schule des Auslandes, die, obgleich der überwiegend

grösste Teil der Kinder deutscher Abstammung ist, die Sprache des betreffenden Landes als Unterrichtssprache hat, ist keine deutsche Schule, mag sie auch diesen stolzen Namen offiziell führen.

Schon in der Sprache selbst liegt die Eigenart eines Volkes. Der nationale Charakter, den die Sprache bedingt und beeinflusst, wird durch die unterrichtliche und erzieherische Tätigkeit und Wirksamkeit der Schule weiter ausgebildet. Der deutsche Unterricht macht die Schüler mit den Sitten, der Eigenart und dem Geistesleben unsres Volkes bekannt, lehrt, worin es Hervorragendes geleistet hat, hebt seine Tugenden hervor und warnt vor den ihm anhaftenden Fehlern. Auch die Gründlichkeit des deutschen Lehrverfahrens übt in erzieherischer Hinsicht einen heilsamen Einfluss auf das Kind aus, wie überhaupt durch Hinweis und Lehre besondere deutsche Tugenden erzogen und geübt werden sollen, vor allem Treue, Redlichkeit, Wahrhaftigkeit, Pünktlichkeit, Frömmigkeit, Sittlichkeit und eine ideale Weltanschauung. So wirkt der ganze Unterricht der deutschen Schulen im Auslande, die „noch weit mehr als ihre Schwesteranstalten in der Heimat Erziehungsstätten sein müssen", kräftigend auf die Gesinnung der deutschen Kinder ein, stärkt in ihnen das stolze Gefühl, Angehörige eines grossen Volkes zu sein, und trägt dadurch zur Erhaltung und Pflege des Deutschtums im Auslande bei.

Besonders sind einige Unterrichtsfächer, die auch bei uns eine nationale Färbung haben müssen, grade für die deutschen Auslandschulen sehr geeignet, den völkischen Sinn der deutschen Jugend heranzubilden und zu entwickeln. Zu diesen Fächern gehören ausser dem eigentlichen Unterricht im Deutschen: Geschichte, Geographie, Naturkunde, Singen und Turnen; für höhere Schulen kommt noch Kunst- und Literaturgeschichte hinzu. Vornehmlich soll die Geschichte das nationale Selbstbewusstsein der Kinder wecken, indem sie ihnen die grossen Taten unsrer Vorfahren sowie die hervorragenden Leistungen, die wir auf geistigem Gebiete aufzuweisen haben, in lebendiger Darstellung vorführt, ohne dabei in chauvinistische Prahlerei zu verfallen, d. h. ohne die Verdienste und Vorzüge der anderen Kulturvölker zu verkleinern und die Treue gegen das Adoptivland zu erschüttern. Der Unterricht in der Geo-

Digitized by Google

graphie und Naturkunde soll dem nationalen Gefühl der deutschen Auslandjugend die deutsche Heimat und Natur näher bringen. In der Singstunde ertönen ergreifende deutsche Weisen und nehmen das Empfinden des Kindes gefangen. Das Turnen, ein spezifisch deutsches Fach, stärkt mit der Ausbildung des Körpers und Charakters den Sinn für deutsche Tüchtigkeit. Kunst- und Literaturgeschichte führen die Jugend ein in die wunderbaren Werke unsrer Geisteshelden, vor allem in unsre unvergleichliche Lyrik.

2 Völkischer Einfluss der Schule auf die Familie — Nationale Wirksamkeit der Schule gegen Einflüsse von aussen — Nationale Bedeutung des Kindergartens und der Mädchenschule

Deutschen Geist, deutsche Gesinnung, deutsches Fühlen und Denken nimmt das Kind in der Schule durch den Unterricht in sich auf und überträgt sie ganz unbewusst auf seine Familienangehörigen. Es bringt sozusagen die nationale Atmosphäre der Schule mit in das Elternhaus und wirkt auf dieses in deutschvölkischem Sinne ein. Die deutsche Schule lähmt andererseits die verderblichen Einflüsse, die ausserhalb der Schule der Sprache und Denkweise ihrer deutschen Zöglinge drohen. Unter diesen Einflüssen sind hauptsächlich zu nennen: die Fremdsprachigkeit der Dienstboten, denen das Kind vielleicht von Geburt an anvertraut war, und der stete Verkehr mit den anderssprachigen Kindern des Landes. Für die Erhaltung des Deutschtums im Auslande ist die nationale Fürsorge, die die im 3. bis 7. Lebensjahre stehenden deutschen Kinder im Kindergarten geniessen, sowie die nationale Erziehung der Mädchen von ganz besonderer Wichtigkeit. Der Kindergarten ist es, der das Kind grade in der bedeutungsvollen Zeit, wo es sprechen lernt, in seinen nationalen Schutz nimmt und die entnationalisierenden Wirkungen der fremdsprachlichen Umgebung aufhebt. Er arbeitet in pädagogischer und nationaler Hinsicht der eigentlichen Schule vor, erleichtert ihr dadurch wesentlich ihre mannigfaltigen Aufgaben und erhöht in beiden Fällen die Wirksamkeit der deutschen Unterrichtstätte. Eine tüchtige nationale Schulerziehung der Mädchen ist deshalb so wichtig, weil gewöhnlich die

Frauen die Nationalität der Familie bestimmen und deutsche Frauen im Vergleich zu ihren fremden Mitschwestern ein gering entwickeltes Nationalbewusstsein besitzen.

3 Deutsche Zucht — Nationales Gepräge der Lehrmittel — Einjährig-freiwilliges Zeugnis

Ausser den Unterrichtsfächern, dem Lehrverfahren und dem Lehrplan ist es auch die Schulzucht, die nach deutschem Muster gehandhabt wird und die Zöglinge zu Ordnung, Pünktlichkeit und Straffheit erzieht. Diese gute deutsche Zucht, die an vielen Orten in grellem Gegensatz zu der Disziplin der einheimischen wie der fremdländischen Schulen steht, hebt das Ansehen der Deutschen bei den fremden Völkern, erhöht die Achtung vor deutscher Tüchtigkeit, vor allem deutscher Gründlichkeit, und stärkt so das Nationalgefühl der Auslanddeutschen. — Die Lehr- und Unterrichtsmittel sind deutschen Ursprungs; selbst Grammatiken und Lehrbücher der Landessprache, die an den deutschen Schulen gebraucht werden, sind häufig von deutschen Pädagogen verfasst; in den Schulbüchereien der unsren höheren Schulen, Mittelschulen und gehobenen Volksschulen entsprechenden Anstalten sind unsre besten Schriftsteller vertreten, — bei den Kolonieschulen sieht es allerdings mit dieser geistigen Nahrung noch recht traurig aus. Im allgemeinen atmet alles an der Schule deutschen Geist, trägt deutschvölkisches Gepräge und fördert den geistigen Zusammenhang mit dem Mutterland. So ist auch in dieser Hinsicht die deutsche Auslandschule das festeste Bindeglied zwischen uns und unsren Stammesgenossen in der Fremde. Einige Anstalten haben sogar dieses Band dadurch noch enger geknüpft, dass sie sich auf Grund ihrer Leistungen die Berechtigung zur Ausstellung von Zeugnissen für den einjährig-freiwilligen Militärdienst in Deutschland erworben haben. Zu diesen Anstalten gehören bis jetzt Konstantinopel (1899), Brüssel (1901), Antwerpen und Bukarest (1903), Mailand (1904), Genua (1906), die Germaniaschule in Buenos Aires und die Deutsche Knabenschule in Belgrano (November 1906). Diese Berechtigung hat nur Bedeutung für die Söhne von Reichsdeutschen, die ihren Kindern auch die politische Zugehörigkeit zum Deutschen Reiche bewahren wollen, nicht für Deutsche,

Digitized by Google

die sich naturalisieren liessen, oder für solche unsrer Volksgenossen, die ausserhalb der schwarz-weiss-roten Grenzpfähle ihre Heimat hatten.

4 Stärkung des alldeutschen Gedankens — Sammelplatz der nationalen Interessen aller Deutschen — Nationale Wirksamkeit der Auslandlehrer

Mag auch diese Berechtigung, die wahrscheinlich im Laufe der Zeit noch von weiteren Anstalten erstrebt werden wird, einen gewissen Unterschied zwischen Reichsdeutschen und den Kindern von anderen aus deutschen Sprachgebieten stammenden Deutschen zutage treten lassen, so pflegt doch im allgemeinen die deutsche Auslandschule, die sozusagen als Einheitschule alle Elemente der deutschen Kolonie in sich aufnimmt, ohne Unterschied der Staatszugehörigkeit, der Religion, der Konfession und der sozialen Stellung der Eltern, das Bewusstsein vollständiger Zusammengehörigkeit und Einheit aller deutschen Volksgenossen und stärkt dadurch den alldeutschen Gedanken. Deutsche aus dem Deutschen Reich, Oesterreich-Ungarn, der Schweiz, Luxemburg und Russland werden sich bewusst, dass sie Kinder einer Stammutter sind und dass ein festes nationales Band sie alle umschlingt. Diese Zusammengehörigkeit gibt sich äusserlich schon darin kund, dass die vielen deutschen Dialekte, die oft in der Schule vertreten sind, durch die hochdeutsche Unterrichtssprache mehr oder weniger ausgeglichen werden. An vielen Orten ist auch die Schule der Sammelplatz der geistigen und nationalen Interessen aller deutschen Ansiedler. Grössere Versammlungen und festliche Veranstaltungen, die meist einen national-politischen Charakter haben, finden im Schulgebäude statt. Wenn in ausländische Seeplätze, wo eine deutsche Schule besteht, deutsche Kriegsschiffe einlaufen, wird zur Begrüssung und Ehrung der deutschen Gäste eine grosse nationale Feier abgehalten. „Die deutsche Turnhalle", heisst es in einem Bericht der Johannesburger Schule, „soll zugleich dem gesamten Deutschtum unsrer Stadt der Sammelplatz sein, bei feierlichen Gelegenheiten die Liebe zum Vaterland zum Ausdruck zu bringen." Zu den Schulfeierlichkeiten, an denen die ganze deutsche Kolonie teilnimmt, gehören die Kaisers-Geburtstags-

Digitized by Google

feier, die eine patriotische Ansprache des Schulleiters bringt, Prüfungen mit Deklamationen, Schulspaziergänge und Schulfeste, auf denen sich Jung und Alt bei Spiel, Gesang und Tanz der Fröhlichkeit hingibt. An vielen deutschen Auslandschulen wird auch das Weihnachtsfest, das deutscheste aller Feste, gefeiert. Der Todestag Schillers, unsres nationalen Dichters, wurde 1905 in allen höheren deutschen Schulen des Auslandes festlich begangen. Auf Anregung deutscher Auslandlehrer und im Verein mit ihnen werden auch Vorträge über populär-wissenschaftliche Gegenstände und selbst über nationale Fragen an einigen deutschen Schulen des Auslandes zum Besten der Anstalten jährlich gehalten, wie z. B. in Antwerpen, Brüssel und in neuester Zeit in Galatz. Die nationale Wirksamkeit der deutschen Auslandlehrer, die sich in verschiedenen Ländern (Belgien, Rumänien, Italien, Brasilien, Argentinien, Chile, Australien) zu Lehrervereinen und -Verbänden zusammengeschlossen haben, ist überhaupt ein wesentlicher Faktor der Erhaltung des Deutschtums im Auslande. In unsren Schulen verlangt man mit Recht, dass der Lehrer auf seine Zöglinge auch national erziehend einwirke; um wieviel mehr hat diese Forderung ihre Berechtigung im Auslande, wo es sich für uns doch in erster Linie um die Erhaltung und Stärkung unsrer nationalen Werte handelt. Schon im Jahre 1885, als das deutsche Auslandschulwesen noch in den Windeln lag und seine nationale Bedeutung noch nicht wie jetzt in weitere Kreise gedrungen war, drückt sich J. P. Müller, der erste Deutsche, der sich mit dem deutschen Auslandschulwesen eingehend beschäftigt hat, in dem Vorwort seines Buches „Die deutschen Schulen im Auslande" über die hohe nationale Aufgabe des deutschen Auslandlehrers folgendermassen aus: „Der Lehrer im Auslande dient auch seinem Vaterlande, und seine Arbeit gewinnt für es vielleicht eine höhere Bedeutung als daheim . . . Hier draussen tritt er, unbeeinflusst von politischen Strömungen und unabhängig von höheren Weisungen, leichter aus dem Rahmen der Objektivität und beeinflusst tiefer, als man es daheim wohl meint, die ersten Gefühle für das Vaterland, die in der Brust der Jugend sich zu regen beginnen. Nach seinem Wort gestaltet sich in ihrer Brust das Bild von dem unbekannten Vaterlande, mehr als nach dem Geiste, der im Elternhause herrscht."

Digitized by Google

5 Nationale Propaganda — Politische und wirtschaftliche Bedeutung

Die nationale Schulerziehung der Deutschen im Auslande wirkt auch auf die fremden Kinder, die die deutsche Anstalt, in manchen Städten sogar in recht erheblicher Anzahl, besuchen, in einer für deutsche Belange vorteilhaften Weise ein. Die deutschen Auslandschulen, jene wichtigen „Stützpunkte des über die Erde gespannten Kulturnetzes", verbreiten nicht nur unter diesen die Kenntnis unsrer Sprache und erhöhen dadurch deren Bedeutung für den Weltverkehr und unsre überseeische Ausdehnung, die heute zur Lebensbedingung für uns geworden ist, sondern sie erziehen sie auch zu Freunden deutscher Sitte, Eigenart und Anschauungsweise, sodass später viele von ihnen in nähere Beziehungen zu Deutschland treten, die zumeist geschäftlicher Art sind, und deutschfeindlichen Strömungen im Auslande entgegenarbeiten. Diese nationale Propaganda kann die politische Machtstellung des Deutschen Reiches in der Welt nur günstig beeinflussen. Auch die wirtschaftlichen Interessen unsres Volkes werden durch die Erhaltung des Deutschtums in der Fremde, das die nationale Schulerziehung unsrer ausländischen Stammesgenossen in ihren Anstalten so wirksam pflegt und stärkt, nach jeder Richtung hin gefördert. Die Deutschen im Auslande bevorzugen deutsche Waren, treten in enge Handelsbeziehungen zu Geschäftshäusern in Deutschland, schaffen unsrem weit verbreiteten Handel und unsrer hoch entwickelten Industrie die notwendigen neuen Absatzgebiete, stärken dadurch unser ganzes wirtschaftliches Leben und erhöhen unsren nationalen Wohlstand. Die starke Vermehrung der deutschen Auslandschulen in den letzten 15 Jahren und die rasche Zunahme unsres Welthandels während des gleichen Zeitraums stehen in inniger Wechselwirkung miteinander. Daher auch in materieller Hinsicht die grosse nationale Bedeutung dieser Anstalten.

6 Tabellarische Uebersicht der deutschen Auslandschulen

Die Auslanddeutschen haben sowohl den idealen Vorteil als auch den materiellen Nutzen, den die deutschen Schulen

ihnen und uns bringen, recht wohl erkannt und aus diesem Grunde viele dieser Anstalten ins Leben gerufen. Wir geben im folgenden eine summarische Uebersicht über die Zahl der in den verschiedenen Ländern bestehenden eigentlichen deutschen Auslandschulen*) nebst Angabe ihrer Schülerzahl:

(Tabelle siehe Seite 514.)

7 Reichsunterstützung

Unsre Regierung weiss recht wohl die gewaltigen idealen und materiellen Vorteile zu würdigen, die die deutschen Auslandschulen als „unentbehrliche Bestandteile des grossen nationalen Körpers" dem Reiche bringen, und sucht sie daher in jeder Weise zu heben und zu fördern. Die deutschen Gesandten und Konsuln, von denen die meisten dem Vorstand der deutschen Schule angehören, besuchen hie und da die Anstalten und überzeugen sich durch den Augenschein von ihrer Lage und ihren inneren und äusseren Zuständen. Die Besuche der deutschen Gesandten, wie dies jüngst in Chile der Fall war, sind wahre Festtage für die ganze deutsche Siedelung und erhöhen wesentlich das deutschvölkische Bewusstsein ihrer Bewohner. Vor allem unterstützt aber das Reich die deutschen Schulen im Auslande, mit deren finanzieller Lage es meistens recht traurig bestellt ist, durch jährliche Zuschüsse aus dem Auslandschulfonds, der in den letzten Jahren von Mk. 300 000 allmählich auf Mk. 650 000 gestiegen ist; ein Betrag, der jedoch in Anbetracht der grossen Zahl der Schulen und ihrer eminenten nationalen Bedeutung immer noch viel zu gering ist. Im Rechnungsjahr 1906 erhielten 258 Anstalten eine Beihilfe. Wir geben nachstehend nur von einigen Schulen die Unterstützungssummen an, die sie in diesem oder im vorausgegangenen Jahre erhalten haben: Konstantinopel 30 000, Antwerpen (Allg. deutsche Schule) und Brüssel je 20 000, Germaniaschule in Buenos Aires 17 500, Bukarest 16 000, Johannesburg und Deutsche Schule Buenos Aires je 15 000, Madrid 12 500, Amsterdam und Rosario je 10 000, Rom (parität. Schule) 6500, Barcelona 5000, Belgrano 4000, Kairo (evang. Schule), Alexan-

*) Mit Ausnahme derjenigen politisch zusammengehörigen Länder, in denen die Deutschen gegenüber jeder einzelnen der vorhandenen Nationalitäten in der Mehrzahl sind.

Land	Schulen	Schüler
Europa.		
1. Belgien	10	1909
2. Niederlande	4	513
3. Grossbritannien	23[1]	1371
4. Dänemark	4	452
5. Frankreich	1	120
6. Italien	14	881
7. Spanien	3	319
8. Portugal	4	130
9. Rumänien	30	4215
10. Bulgarien und Ostrumelien	6	768
11. Griechenland	1	85
12. Serbien	2	520
13. Türkei	6	etwa 1850
14. Russland	62[2]	etw. 11000
	170	24133
Asien.		
1. Klein-Asien	5	465
2. Syrien und Palästina	9	486
3. Turkestan	1	50
4. China	5	198
5. Japan	1	70
	21	1269
Afrika.		
1. Aegypten	4	637
2. Kapland	15[3]	1102
3. Natal	16	407
4. Orangekolonie	1	36
5. Transvaal	3	30~
6. Deutsch-Südwestafrika	5	149
7. Deutsch-Ostafrika	2	40 (?)
	46	2680

Land	Schulen	Schüler
Australien[4]		
1. Queensland	3	59
2. Neusüdwales	2	130
3. Viktoria	11	327
4. Südaustralien	54	1653
5. Neuseeland	7	122
6. Samoa	1	93
7. Hawaii-Inseln	3	142
	81	2526
Amerika.		
a) **Nordamerika[5]**		
1. Vereinigte Staaten 2. Canada	etwa 4000	etwa 300 000
b) **Mittelamerika.**		
1. Mexiko	2	207
2. Cuba	1	25
3. Guatemala	1	110
	4	342
c) **Südamerika.**		
1. Venezuela	2	164
2. Peru	1	45
3. Chile	36	2834
4. Argentinien	60	3472
5. Uruguay	2	256
6. Paraguay	4	147
7. Brasilien	815	26740
a) Amazonas	1	20
b) Minas Geraës	2	59
c) Epirito Santo	43	1140
d) Rio de Janeiro (Stadt)	1	220
e) Rio de Janeiro (Staat)	9	801
f) Sao Paulo	20	993
g) Parana	20	1058
h) Sta Catharina	219	7066
i) Rio Grande do Sul	500	15383
	920	33658

im ganzen: 5242 Schulen mit 364608 Kindern,
ohne Nordamerika 1242 Schulen mit 64608 Kindern.

[1] einschl. der 16 Sonnabendschulen und Unterrichtsanstalten (mit 2—4 Stunden Unterricht im Deutschen).

[2] Nicht mitgerechnet sind die Schulen in Südrussland, Transkaukasien und den deutschen Wolgakolonien, da sie in der Neu- oder Umbildung begriffen sind. In Estland sind bis jetzt 19 deutsche Schulen (mit 1435 Kindern) neu eröffnet worden, in Livland 11 Anstalten und 22 neu konzessioniert. Genauere Angaben über die Schulen in Livland und Kurland liegen noch nicht vor.

drien (evang. Schule) und Braila je 3500, Jassy 3000, Mailand (Deutsche Schule) 2400, Yokohama 1500, Philippopel 1250, Florenz 1200, Saloniki und Venedig je 1000, Helsingfors 500 Mk.

8 Unterstützung durch den Allgemeinen Deutschen Schulverein und den Alldeutschen Verband

Auch nationale Vereine, Dampfschiffahrtsgesellschaften, Exportfirmen usw. unterstützen mit Geld und Lehrmitteln die deutschen Auslandschulen. Unter den Vereinen ist in erster Linie der Allgemeine Deutsche Schulverein zu nennen, dessen Bestrebungen einzig und allein auf die Erhaltung des Deutschtums im Auslande gerichtet sind, und der den Auslandschulen als dem wirksamsten Mittel zur Erreichung dieses Ziels seinen tatkräftigen Beistand leiht. Da seine Hauptmittel nach Oesterreich-Ungarn fliessen, wo die Erhaltung des Deutschtums für uns zu allererst in Frage kommen muss, kann er für die eigentlichen deutschen Auslandschulen verhältnismässig nur geringe Summen aufwenden. Im Jahre 1905 verwandte er von seinen Mk. 121 905 betragenden Reineinnahmen ausserhalb Oesterreich-Ungarns Mk. 23 596. Davon entfielen auf die Ortsgruppe Hamburg, die sich vor allem die überseeischen deutschen Schulen als Arbeitsfeld ausersehen hat, an Unterstützungen in bar und Lehrmitteln Mk. 15 651 (1906: Mk. 12 975).

Um die deutschen Auslandschulen mit tüchtigen Lehrkräften zu versehen und sie dadurch in ihrer Entwicklung zu heben, hat der Schulverein 1902 eine Lehrervermittelungsstelle geschaffen, die im letzten Geschäftsjahre (1. April 1905 bis 1. April 1906) 28 Stellen mit einheimischen Lehrkräften besetzt hat (1 Direktor, 4 akademisch und 17 seminaristisch gebildeten Lehrern, 5 Lehrerinnen und 1 Kindergärtnerin).

Dem Alldeutschen Verband stehen bei seinen mannigfaltigen Aufgaben, die alle auf die Stärkung deutschvölkischen Wesens und die Förderung deutscher Belange im In- und Auslande abzielen, nur sehr bescheidene Summen zur

---

[3] Ausserdem 12 Sonntagsschulen, worunter 4 an Orten, wo keine deutschen Schulen bestehen, mit 748 Kindern.

[4] In vielen deutsch-evangelischen Kirchengemeinden sind deutsche Unterrichtsstellen oder Sonnabend- und Sonntagsschulen eingerichtet.

[5] Diese Anstalten können jedoch unter die eigentlichen deutschen Auslandschulen nicht gerechnet werden, da sie fast alle englische Unterrichtssprache haben.

Verfügung. Im Jahre 1905 verwandte er für deutsche Schulen in Südafrika Mk. 4000, worunter Mk. 1000 für Bücherprämien, und Mk. 150 spendete seine Düsseldorfer Ortsgruppe für eine nach Brasilien gehende Büchersendung. Im Jahre 1906 gingen Mk. 1210 nach Brasilien und Mk. 2010 nach Südafrika.

Mögen auch alle diese Unterstützungen die grosse finanzielle Not der Schulen nur einigermassen lindern, so ist ihre moralische und nationale Wirkung doch unverkennbar, denn diese Spenden beweisen unsren Brüdern in der Fremde, dass wir in der Heimat sie nicht vergessen haben und vergessen werden, beleben ihren Mut und stärken in ihnen das stolze Gefühl der Zugehörigkeit zu dem grossen deutschen Volke.

Um sich diesen völkischen Zusammenhang mit dem Mutterlande zu erhalten, bringen die Deutschen im Auslande für ihre Schulen grosse und schwere Opfer. Sie wissen wohl, dass diese Anstalten ihren Kindern eine nationale Erziehung geben und sie in deutsche Denkweise und deutsches Gefühlsleben einführen. Wir Reichsdeutschen müssen aus nationalen, wirtschaftlichen und kulturellen Gründen unsre Brüder im Auslande in ihren Bestrebungen, sich und ihren Nachkommen durch ihre deutschen Schulen ihre Muttersprache, deutsche Sitte und Eigenart zu erhalten, mit allen Kräften unterstützen, denn „es hängt die ganze Stellung Deutschlands mit davon ab", sagt Treitschke, „wieviele Millionen Menschen in Zukunft deutsch sprechen werden".

E

National-Erziehung bei anderen Völkern

Chirurgie-Abteilung.

Von Prof. Dr. Wilhelm Schlange.

Die Chirurgie-Abteilung des Krankenhauses Moabit ist in ihrer jetzigen Gestalt im Jahre 1906 eingerichtet worden. Sie besteht aus einem Pavillon für Männer und einem für Frauen, die beide je 40 Betten enthalten. Dazu kommt ein Pavillon für Kinder mit 30 Betten, der aber nicht ausschließlich chirurgischen Kranken dient. Ferner gehören zu der Abteilung ein Operationssaal, ein Verbandzimmer, ein Zimmer für Gipsverbände, ein Zimmer für Röntgenuntersuchungen, ein Zimmer für Urologie, ein Zimmer für Gynäkologie, ein Zimmer für Augenkrankheiten, ein Zimmer für Hautkrankheiten, ein Zimmer für Zahnkrankheiten, ein Zimmer für Laryngologie, ein Zimmer für Otologie, ein Zimmer für Rhinologie, ein Zimmer für Pathologie, ein Zimmer für Bakteriologie, ein Zimmer für Chemie, ein Zimmer für Physiologie, ein Zimmer für Anatomie, ein Zimmer für Histologie, ein Zimmer für Embryologie, ein Zimmer für Parasitologie, ein Zimmer für Mikroskopie, ein Zimmer für Photographie, ein Zimmer für Zeichnen, ein Zimmer für Modellieren, ein Zimmer für Präparieren, ein Zimmer für Konservieren, ein Zimmer für Archivieren, ein Zimmer für Bibliothek, ein Zimmer für Sekretariat, ein Zimmer für Direktion, ein Zimmer für Verwaltung, ein Zimmer für Personal, ein Zimmer für Gäste, ein Zimmer für Besucher, ein Zimmer für Patienten, ein Zimmer für Angehörige, ein Zimmer für Seelsorger, ein Zimmer für Ärzte, ein Zimmer für Schwestern, ein Zimmer für Pflegerinnen, ein Zimmer für Hilfspersonal, ein Zimmer für Reinigungspersonal, ein Zimmer für Waschpersonal, ein Zimmer für Küchenpersonal, ein Zimmer für Heizpersonal, ein Zimmer für Maschinenpersonal, ein Zimmer für Elektrotechnik, ein Zimmer für Telephon, ein Zimmer für Telegraph, ein Zimmer für Rohrpost, ein Zimmer für Aufzug, ein Zimmer für Treppe, ein Zimmer für Flur, ein Zimmer für Keller, ein Zimmer für Dach, ein Zimmer für Garten, ein Zimmer für Hof, ein Zimmer für Straße, ein Zimmer für Platz, ein Zimmer für Stadt, ein Zimmer für Land, ein Zimmer für Welt, ein Zimmer für Universum, ein Zimmer für Gott.

3. Die Gelehrtenschule, das Gymnasium, wo die Schüler bis zum vollendeten 18. Jahre unterrichtet werden und das von $1^1/_2$% der schulpflichtigen Jugend besucht wird. Neben einer weiteren Vertiefung der Fächer der Mittelschule erhielt sie ursprünglich dadurch das ihr eigentümliche Gepräge, dass sie in die historischen Quellen der europäischen Bildung, Latein und Griechisch, zurückgriff und dadurch ein vollständigeres Bild der klassischen Kultur aufrollte. Allmählich hat sie jedoch in nationaler und realistischer Richtung grosse Veränderungen erfahren und ist nun in drei Abteilungen gespalten: eine klassische, eine neu-sprachliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche.

Aber neben diesen Schulen, welche ursprünglich sich nicht weiter von den ihnen entsprechenden deutschen Schulen unterschieden, da das dänische Schulwesen vielfach reiche Impulse von deutschen pädagogischen Mustern, Bestrebungen und Einrichtungen empfangen und erst allmählich ein wirklich nationales Gepräge bekommen hat, besitzt Dänemark etwas höchst Eigentümliches und Wertvolles in der Grundtvigschen Jugendschule, Volkshochschule genannt. Sie bildet das bedeutungsvollste Glied in der dänischen Nationalerziehung. Sie steckt sich das Ziel, der Jugend von 18 Jahren und darüber eine höhere lebendige allgemeine Bildung auf rein nationaler und nordischer Grundlage, besonders durch nordische Geschichte und Dichtung, zu geben. Durch ihre begeisterte Arbeit hat diese Schule, welche eine ausserordentliche Ausbreitung unter der Landbevölkerung gewonnen hat, ungemein zur Verbreitung von Kenntnissen unter dem Volke, zu geistiger Weckung und allgemeiner Bildung, beigetragen. Die 71 Hochschulen und 14 landwirtschaftlichen Schulen, die über das ganze Land zerstreut sind, sind ebenso viele dänische Kulturzentra für Weckung, Pflege und Stärkung des Nationalgefühls und Verbreitung nationaler Kultur und Gesinnung. Durch Geist und Methode hat sie fruchtbringend auf das ganze dänische Schulwesen zurück gewirkt.

---

*) Statistisches: Von den 393000 schulpflichtigen Kindern Dänemarks wurden 330 000 in der Volksschule unterrichtet (1905). Realunterricht wurde 26 000 Kindern erteilt, darunter 6000 in den höheren Mädchenschulen (1905). Die gelehrten Schulen wurden von ca. 6—7000 studierenden Schülern besucht. Die Grundtvigsche Hochschule zählt jährlich 7—8000 Zöglinge männlichen und weiblichen Geschlechts.

Die Volksschule. Am Schluss des 18. Jahrhunderts war der Volksunterricht in einer traurigen Verfassung. Ausser den 240 Schulen aus Friedrich IV. Zeit, die sich auf den Krongütern befanden und dem Einfluss des Pietismus ihr Bestehen verdankten, war der Zustand, besonders auf dem Lande, schlecht, die Schulhäuser erbärmlich, die Lehrer schlecht bezahlt und von der allergeringsten Qualität, der Schulbesuch unregelmässig, ja, auf dem Lande hörte er im Sommer ganz auf; das Einstudieren des Katechismus und der biblischen Geschichte bildete den Hauptinhalt des Unterrichtes, die Schulzucht war barbarisch und die Kontrolle bedeutungslos. Die letzte Hälfte des Jahrhunderts war jedoch die Zeit einer sozialen Umwälzung. Holberg hatte sozusagen eine Nationalliteratur geschaffen, die Reformen Struensees hatten die Gemüter in gärende Unruhe gebracht; eine soziale Reform von weitreichender Bedeutung, hervorgerufen durch die Befreiung der Bauern, schaffte die Bedingungen für den Fortschritt der Volksmassen, und eine starke nationale Bewegung ging durch das ganze Volk. Angeregt durch historische und nationale Schriftsteller und Dichter fing es an zu erwachen und seiner eignen Vergangenheit und Sprache zu gedenken; es gingen ihm die Augen auf für das Recht und die Schönheit der Muttersprache, und es wurde sich seiner dänischen Nationalität bewusst. Diese soziale und geistige Bewegung fand auch, unter dem Einflusse von Rousseau und den Philantropen, Ausdruck in einem lebendigen Eifer für pädagogische Reformen. Während durch Privatinitiative höhere Bürgerschulen und Realschulen in der Hauptstadt gegründet wurden und einzelne hochsinnige Adelsleute (die Rewentlovs) auf ihren Gütern das Schulwesen ordneten, wurde eine Schulkommission eingesetzt, deren Aufgabe es sein sollte, den tatsächlichen Zustand des bestehenden Schulwesens zu untersuchen. Dieser Kommission war die Einrichtung von Seminaren zur Ausbildung ordentlicher Lehrer zu verdanken, und man beschäftigte sich nun mit einem grossen Plane. Nach mehrjähriger Prüfung desselben wurde das Schulgesetz vom 28. Juli 1814 erlassen, welches durch Einführung allgemeiner Schulpflicht die Grundlage für die dänische Volksschule wurde. Das Ziel, welches sie sich gesteckt hatte, war, „aus den Kindern gute und rechtschaffene Menschen zu machen in Uebereinstimmung mit der evangelisch-

christlichen Religion, sowie ihnen Kenntnisse und Fähigkeiten beizubringen, welche erforderlich sind, um nützliche Bürger des Staates zu werden". Die Unterrichtsfächer umfassten: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen sowie Turnen (von 1828 an) und Gesang, und beim Lesen sollte der nötige Unterricht in vaterländischer Geschichte und Geographie erteilt werden. Den Gemeinden wurde die Pflicht auferlegt, Schulen zu bauen, die Lehrergehälter wurden verbessert und die Schulzeit geordnet. Das Gesetz war vortrefflich und mit seinem weiten Rahmen und seiner hochsinnigen Auffassung von einer Volkserziehung wohl zu noch fernerem Wachstum geeignet. Leider bewirkten die sozialen und politischen Verhältnisse und die grosse Armut des Landes, dass es nicht gleich in dem Geiste, in welchem es geboren war, durchgeführt werden konnte, wozu noch kam, dass die Schule lange Zeit hindurch von dem „gegenseitigen Unterricht" (der Lancasterschen Methode) gedrückt wurde. Wenn auch unvollkommen, so wurde doch das Gesetz durchgeführt. Die wirtschaftlichen Verhältnisse des Landes verbesserten sich allmählich, und das Volksbewusstsein erhielt Nahrung durch grosse und bedeutungsvolle Dichtungen auf nationaler und nordischer Grundlage („das goldne Zeitalter": Oehlenschläger, Grundtvig, Ingemann usw.), wodurch das Bewusstsein des Volkes gehoben wurde und geistigen Inhalt erhielt. Dazu kam die Freiheitsbewegung (nach 1830) und die Einführung der beratenden Stände. Nun kam neues Leben in die Volksschule. Die Lehrer zeigen sich voller Interesse, Schulzusammenkünfte werden gehalten, um über den Unterricht und Neuerungen zu beraten, und Petitionen mit bezug auf Verbesserung der Lehrergehälter und Schulreformen werden eingesandt. Die kleinen Städte nehmen auch an der Bewegung teil; höhere Bürgerschulen mit fremden Sprachen werden gegründet, und vom Jahre 1844 an geht Kopenhagen voraus in der Einführung von durchgreifenden Reformen, besseren Schulgebäuden, erweitertem Unterricht, höherem Gehalt für die Lehrer. Eine grosse religiöse Persönlichkeit, der Dichter und Prediger Grundtvig, lässt unaufhörlich seine mannhafte Stimme ertönen zugunsten einer neuen Schule, einer Jugendschule, welche nordisches und dänisches Volksleben wiedergebären und den Volksgeist durch lebendigen, mündlichen Unterricht in anschaulich erzählender, anregender Unterrichts-

Digitized by Google

form wecken soll, mit besonderem Nachdruck auf die Muttersprache, vaterländische Erinnerungen, Geschichte, Literatur und Dichtung, und sie findet lebhaften Anklang in grossen Kreisen des Volkes und übt immer grösseren Einfluss auf die Schule aus. So wird der Durchbruch im Jahre 1848 mit dem Kriege, der die Kräfte des Volkes weckt und das nationale Bewusstsein reizt und die freie Verfassung 1849, die den geweckten Volkskräften Raum zu freier Bewegung gestattet, vorbereitet. Nun können auch die Wünsche der Schule, Reformen betreffend, vor den Reichstag kommen, und hier wie auf Lehrerversammlungen und in Zeitschriften („Die Reform der Schule" 1850—56) entspinnen sich lebhafte Debatten, welche sich auch mit so prinzipiellen Fragen beschäftigen wie die, ob der Staat oder das Volk und das Haus den grössten Einfluss auf die Schule haben soll. Im Jahre 1856 gelingt es dem Oberschuldirektor Monrad in Gemeinschaft mit dem Kultusminister Hall, das Gesetz betreffend „einige veränderte Bestimmungen für das Bürger- und Volksschulwesen" durchzuführen. Dieses Gesetz gewährt den Gemeinden grösseren Einfluss auf das Schulwesen (welcher noch ferner durch die Kommunalgesetze von 1867 und 1868 vermehrt wurde), verbesserte die Lehrergehälter und vermehrte die Lehrkräfte; zugleich wurde die Schülerzahl in den Klassen begrenzt und eine vollständigere Klassenordnung eingeführt; die Schulhygiene wurde verbessert und der Staat bewilligte dem Schulwesen Zuschüsse. Zugleich wurden die Seminare reformiert, Examen für Lehrerinnen, die von nun an der Volksschule ausgezeichnete Dienste leisten, eingerichtet und Kurse für die weitere Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen eingeführt. Zu den Lehrerversammlungen kamen Schulsynoden, um das Interesse der Bevölkerung zu wecken. Auch im inneren Leben der Schule vollzog sich eine Veränderung: dem mündlichen Unterricht wird ein grösserer Platz eingeräumt, die biblische Geschichte erhält den Vorrang vor dem Katechismus, der Unterricht wird lebhafter, anschaulich und anregend, der Ton in der Schule freier und liebevoller, die Schule mehr national.

Einen hervorragenden Anteil an diesem frischeren, mehr nationalen und erziehlichen Geiste haben Grundtvigs Schulideen, besonders nachdem Kr. Kold verstanden hatte, ihnen eine mehr praktische Form zu verleihen. In den Augen der Grundtvigianer

Digitized by Google

war die Staatsschule tot, geistlos und mechanisch und im Gegensatze zu dieser dachten sie sich eine Schule, welche durch eine anschauliche Lehrform es besonders darauf anlegt, das Phantasie- und Gefühlsleben der Kinder durch Sagen, Geschichte, nationale Dichtungen und christlichen Einfluss zu entwickeln, eine Schule, die getragen von Lehrern, welche von den Eltern selbst gewählt worden sind, national und erfüllt vom Geiste der Freiheit, Freude und Lebensmut wecken sollte. Da Kold nun das Muster gegeben und das Recht des Privatunterrichtes durch Gesetz (1855) gesichert worden war, wuchsen eine Menge „Freischulen" über das ganze Land zerstreut empor, welche von Eltern errichtet worden waren, die sich dazu verbündet hatten und die Lehrer selbst wählten und bezahlten (noch existieren ca. 200). Der Kampf zwischen der „Freischule" und der Staatsschule, der eine Zeitlang heftige Gärung und grossen Zwiespalt verursachte, trug die goldne Frucht, dass sie gegenseitig voneinander lernten: die Verachtung der Freischule vor dem Beibringen von Kenntnissen nahm bedeutend ab, und die Staatsschule wurde lebendiger, anschaulicher, frischer und echt dänisch. Allmählich wurde die Kluft geebnet, und die Freischulebewegung verlor sich. Aber diese Kämpfe zwischen den Parteien, denen zufolge die Wogen im Reichstage hoch gingen, verzögerten die Reformbewegung in der Schule, und erst 1899 wurde ein neues allgemeines Gesetz für die Volksschule angenommen, welches einen grossen Fortschritt bedeutet, da es die Kinderzahl in den Klassen verminderte, den Unterricht erweiterte, den Staatszuschuss vermehrte und die Gehälter der Lehrer verbesserte. Auch die Ausbildung der Lehrer wurde durch ein Gesetz von 1894 bedeutend verbessert. Endlich hat das Schulgesetz von 1903 dem Gedanken Ausdruck gegeben, die Volksschule zur Grundschule des ganzen Schulwesens zu machen, indem der höhere Unterricht im Anschluss an den der Volksschule für Kinder im Alter von 11—12 Jahren gebracht wird („die einheitliche Schule").

Gleichzeitig ist eine fruchtbringende pädagogische Entwicklung durch kommunale sowohl als private Anregung zu verzeichnen, welche letztere im dänischen Schulwesen eine grosse Rolle gespielt hat. Durch literarische Meinungsäusserungen und auf zahlreichen Lehrer- und Schulversammlungen wurde das

Digitized by Google

pädagogische Bewusstsein vertieft und neue Prinzipfragen debattiert. Dem Unterricht in der Geschichte wurde ein grösserer Platz eingeräumt, das Anschauungsprinzip und die Naturfächer kamen mehr zu ihrem Recht, das Turnen erhielt eine andre Gestalt und in der Handfertigkeit sowie im Unterricht in der Hausarbeit, wie Kochen, Reinmachen usw., wurden der Schule ganz neue Felder eröffnet. Das Interesse für besseres Schulinventar nahm zu, man legte grösseres Gewicht auf die Schulhygiene, in grösseren Gemeinden erhielten bedürftige Schulkinder im Winter Mittagessen, Schulbäder wurden eingerichtet, hier und da stellte man Schulärzte an, und die unentgeltlichen Sommerferienreisen von Kopenhagen und Frederiksberg kommen nun ca. 20000 Kindern zugute. Das Vereinsleben der Lehrer ist rege; ausser einer Reihe Unterstützungsgesellschaften bildete sich 1874 „Dänemarks Lehrerverein", welcher auf eine Verbesserung in den Verhältnissen der Lehrer, auf Schulversammlungen, Anschaffung von gutem Schulinventarium und Unterstützung von Lehrerwitwen hingewirkt hat. (1906: 6750 Mitglieder.) Im Jahre 1886 wurde der „Dänische Freischulverein" und 1887 der „Dänische Schulverein" gegründet zum Zwecke einer innigeren Verbindung zwischen Schule und Haus und im Interesse für Kinderheime und Vorbereitungsschulen. Hierdurch hob sich die soziale Stellung der Lehrer allmählich; so wie die Schule bei Bewahrung der alten Formen neuen Inhalt gewonnen hat, so war der Lehrer auch ein andrer geworden.

Durch das Gesetz vom 24. März 1899, die Volksschule betreffend, ist die allgemeine Ordnung nun folgende: die Schulpflicht gilt für Kinder vom vollendeten 7. bis zum vollendeten 14. Jahre; die Eltern dürfen jedoch auf andre Weise für den Unterricht ihrer Kinder sorgen, unter der Bedingung, dass wenigstens das Ziel der Volksschule erreicht wird. Die Kinder in den öffentlichen Schulen werden normal nach Alter, Fortschritten und Reife in Klassen eingeteilt; in den kleinen Städten und auf dem Lande dürfen beziehungsweise nicht mehr als 35 und 37 (in Kopenhagen 30) in einer Klasse sein. Es dürfen Vorbereitungsschulen für Kinder unter 10 Jahren eingerichtet werden, wo sie lesen, schreiben und mit ganzen Zahlen rechnen und leichtere Kinderlieder singen lernen und wesentlich durch Erzählung und Wiedererzählung mit den Hauptsachen der bib-

Digitized by Google

lischen Geschichte, vaterländischen Geschichte und Geographie bekannt gemacht werden. In der Volksschule auf dem Lande sind die Kinder in wenigstens 2 aufwärts steigende Klassen (ausser der Vorbereitungsschule), in den Städten in bis zu 8 aufwärts steigende Klassen (am häufigsten 6) geteilt. Der Unterricht in der Schule umfasst:

a) In den kleineren Städten: Dänisch, mündlich und schriftlich (wenigstens 287 Stunden im Jahre in jeder Klasse), Religion, Schreiben, Rechnen, Geschichte, Geographie, Gesang, Zeichnen, weibliche Handarbeit (für Mädchen) und für Knaben auch Turnen. Ausserdem kann, auf Vorschlag der Schulkommission, Unterricht in der Naturkunde, Handfertigkeit, Turnen und weiblicher Hausarbeit für Mädchen, sowie, wo eine weitere Ausbildung in Aussicht genommen ist, in Mathematik und den neueren Sprachen noch hinzukommen.

b) Auf dem Lande: Dänisch, mündlich und schriftlich (wenigstens 287 Stunden jährlich in jeder Klasse), Religion, Schreiben, Rechnen, Geographie, Gesang und für die Knaben Turnen und da, wo in einem Schuldistrikt eine Lehrerin angestellt ist, weibliche Handarbeit. Unterricht in Naturkunde, Handfertigkeit und Turnen für Mädchen kann nach Beschluss der Schulkommission im Lehrplan aufgenommen werden. Die Unterrichtsmittel, welche nur in der Schule gebraucht werden, werden für alle Kinder auf Rechnung der Gemeinde angeschafft, die übrigen gleichfalls für arme Kinder.

Die Unterrichtszeit soll wenigstens 41 Wochen im Jahre umfassen. In den kleinen Städten soll die Zahl der Unterrichtsstunden wenigstens 21 Stunden in der Woche betragen (darunter nicht die Stunden mitgerechnet, in welchen im Turnen, weiblicher Hausarbeit und Handfertigkeit unterrichtet wird); übrigens wird der Schulkommission ziemlich grosse Freiheit eingeräumt, die Zeit des Schulganges nach den Bedürfnissen der Bevölkerung zu ordnen. Mit Rücksicht auf die Unterrichtsweise haben die Lehrer grosse Freiheit; eine strenge Durchführung eines bestimmten Verfahrens hat nie in der dänischen Schule, deren Unterricht seine Stärke in dem individuellen Gepräge gehabt hat, geherrscht. Im allgemeinen herrscht ein freundschaftliches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern, und körperliche Strafen kommen nur selten vor. Der Schul-

Digitized by Google

besuch wird von Jahr zu Jahr regelmässiger, und das Volk ist im allgemeinen durchdrungen von der Bedeutung der Schule. (Die Versäumnis beträgt in Kopenhagen nur $^1/_2$%.)

An vielen Orten sind die Gemeinden denn auch bedeutend weiter gegangen. Besonders ist Kopenhagen und Frederiksberg mit einem umfassenden Volksunterricht vorangegangen (und die grösseren Städte sind dem Beispiele gefolgt). Hier gibt es grosse, gut gebaute und gut eingerichtete Schulen, Freischulen, wo der Unterricht unentgeltlich erteilt wird, und „Bezahlungsschulen" (1 Kr. monatlich), mit einem Schulinspektor an der Spitze einer jeden, welcher zugleich mit der nötigen Anzahl von Lehrern und Lehrerinnen unterrichtet. Jedes Kind kann 6 bis 8 Klassen und ausserdem noch eine „Abgangsklasse" (wo auch in Deutsch, Buchführung, sowie, was die Mädchen betrifft, im Nähen und Stricken unterrichtet wird) durchmachen. In allen Kopenhagner öffentlichen Schulen findet der Unterricht täglich, entweder vormittags oder nachmittags statt (26—30 Stunden in der Woche), ebenso in den Freischulen der kleineren Städte, aber in den Bezahlungsschulen Kopenhagens ist der Unterricht (bis zu 36 Stunden wöchentlich) in Vor- und Nachmittagsstunden geteilt; auch Frederiksberg und mehrere kleine Städte haben freiwillig diese Ordnung eingeführt. Dieses Interesse für einen erweiterten Unterricht ist nun im Begriff, einen freieren Aufschwung zu nehmen, da die fortgeschritteneren Gemeinden das Gesetz, höhere Gemeinschulen betreffend, benützen zu wollen scheinen, um einen kommunalen Mittelschulunterricht einzuführen, und es ist Aussicht vorhanden, dass dieser die gewöhnlichste Form für den erweiterten Unterricht in der Volksschule werden wird. Kopenhagen und Frederiksberg haben auch seit 1897 kommunale Weiterbildungskurse für Jünglinge und Mädchen im Alter von 14—20 Jahren eingeführt, in denen in der Muttersprache, Schreiben, Rechnen, Buchführung, Mathematik, Englisch, Deutsch, Kochen, Stenographie, Maschinenschreiben und Gesang unterrichtet wird. Sie werden von ungefähr 3000 Zöglingen besucht und kosten der Gemeinde jährlich 60 000 Kr. In den kleineren Städten gibt es überall technische Schulen für junge Leute. Auf dem Lande finden sich als Fortsetzung des Volksschulunterrichtes eine Menge Abendschulen mit zwei wöchentlichen Unterrichtsabenden

à 2 Stunden, welche ihr Bestehen wesentlich dem Interesse der Lehrer verdanken, mit Unterricht im Dänischen, Rechnen, Naturkunde und Geschichte. Da der Bezirksschulfond und der Staat jetzt Zuschüsse geben, sind sie im Wachstum begriffen.

Die Volksschullehrer erhalten ihre Ausbildung auf 4 Staatsseminaren, alle für Männer, und 13 Privatseminaren (von denen 3 für Männer, 4 für Frauen und 6 für beide Geschlechter), welchen bedeutende Staatsunterstützung zu Teil wird. Zu jedem Seminar gehört eine Uebungsschule.*) Die Zeit der Ausbildung beträgt 3 Jahre; ausserdem wird eine Prüfung vor der Aufnahme verlangt und ein Zeugnis über eine ein Jahr lange Uebung im Schulunterricht. Der Unterricht ist recht reichhaltig, aber nur ausnahmsweise umfasst er fremde Sprachen. Indessen wird Lehrern und Lehrerinnen eine gute und sehr begehrte Gelegenheit zu weiterer Ausbildung an der Lehrerhochschule in Kopenhagen geboten. Hier wird nicht nur unentgeltlich Unterricht in den einjährigen Kursen und kurzen Kursen (zweimonatliche) erteilt, sondern die Teilnehmer treten auch noch in den Genuss eines Staatsstipendiums, um sich an der Lehrerhochschule aufhalten zu können, wo sie unter den vielfältigen Fächern eine Auswahl treffen dürfen. Diese Kurse, welche von vortrefflichen Lehrern geleitet werden und mit keinem Examen abschliessen, haben einen ausserordentlich weckenden und vertiefenden Einfluss. Mit Hilfe dieser Kurse, sowie durch Selbststudium, arbeiten viele von den dänischen Lehrern und Lehrerinnen energisch an ihrer Fortbildung; einige haben sich als Verfasser von Schulbüchern bekannt gemacht, andre haben in der Literatur durch Schilderungen aus dem Volksleben eine Bahn gebrochen, mehrere beschäftigen sich mit den allgemeinen sozialen Angelegenheiten, und im ganzen nimmt der dänische Lehrerstand eine recht angesehene Stellung ein, sowie auch die Lehrergehälter jetzt ganz gut, ja, in den Städten, vollkommen befriedigend sind. Eigentümlich für die dänische Schule ist im allgemeinen Frische und Freudigkeit, was wohl damit zusammenhängt, dass den Lehrern keine bestimmte Methode aufgedrungen wird, sondern jeder die anwenden darf, welche sich am besten für seine Persönlichkeit eignet.

*) Ausserdem gibt es ein Staatsseminar und drei private Seminare zur Ausbildung von Lehrerinnen für Vorbereitungsschulen.

Digitized by Google

Da die Ausgaben für die Volksschule in der Hauptsache den Gemeinden obliegen — jedoch mit gewissen Staatszuschüssen — liegt die eigentliche Leitung auch in ihrer Hand. Sie führen die Aufsicht mit Hilfe von Schulkommissionen, die wieder unter einer Schuldirektion stehen (bestehend aus dem Oberpräsidenten und dem Probst). Auch den Bischöfen liegt eine gewisse Aufsicht über die Schulen ob, deren oberste Leitung das Kultusministerium hat.

Statistisches: Im Jahre 1901 gab es auf dem Lande 3197 Schulen mit 3580 Lehrern und 944 Lehrerinnen. Ungefähr 1/8 der Schulen hatten 3 oder mehr aufwärts steigende Klassen; die andern im allgemeinen 2. In den kleinen Städten waren 240 Schulen mit im ganzen 3228 Klassen, 964 Lehrern und 826 Lehrerinnen. Jedes Kind kann hier 6—8 aufwärts steigende Klassen durchmachen. Kopenhagen hat 24 Freischulen und 12 Bezahlungsschulen mit im ganzen 1578 Klassen, 548 Lehrern und 747 Lehrerinnen.

Die Mittelschule. Das, was man jetzt Mittelschule nennt, ist in der Hauptsache die frühere Realschule. Sie ist aus der Erkenntnis entstanden, dass die Jugend, welche eine höhere Ausbildung wünschte, aber nicht studieren wollte, einen ganz andern Unterricht verlangte als den, welchen die Lateinschule bietet und nach einer Schule verlangte, die das Gewicht auf die Muttersprache, die modernen Sprachen und die Realfächer legte. Schon am Schluss des 18. Jahrhunderts nahm man auf privatem Wege einen Anlauf hierzu, aber erst im letzten Teil des 19. Jahrhunderts kam die Idee recht zur Ausführung. 1837 wurde ein besonderer Realunterricht an einer einzelnen Gelehrtenschule (Sorõ) eingerichtet; 1839 wurde auf Veranlassung der Versammlung der Stände, welche sich für einen solchen höheren bürgerlichen Unterricht interessierten, eine wissenschaftliche Realschule in Aarhus gegründet, welche jedoch später wieder aufgehoben wurde, während eine Realabteilung an der Gelehrtenschule daselbst an ihre Stelle trat. 1855 wurde an mehreren der Gelehrtenschulen ein besonderer Realunterricht mit einem daran geknüpften Abgangsexamen eingeführt. Nun begannen auch verschiedene Bürgerschulen in den Städten ihren Unterricht in der Richtung nach den Realfächern hin zu erweitern, und es entstand eine Reihe von privaten Realschulen, welche die Erlaubnis erhielten, mit einem „Realabgangsexamen niederen Grades" abzuschliessen. Im Jahre 1881 hörten diese Examina auf und ein allgemeines „Vorbereitungsexamen",

Digitized by Google

welches sich auch auf Mädchen erstreckte, wurde eingeführt. Da dieses Examen sich ein so festes und glücklich gewähltes Ziel gesteckt hatte, nahm diese Art des Unterrichts einen bedeutenden Aufschwung. Bei dem Examen wurde eine mündliche und schriftliche Prüfung im Dänischen, Englischen und Deutschen vorgenommen (Französisch, jedoch nicht obligatorisch), Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre, schriftlich und mündlich Geometrie, Rechnen und schriftlich und mündlich Arithmetik. Diese Schule war dänisch und bürgerlich und passte für die Bevölkerung. Eine grosse Menge Realschulen wurden aus privaten Mitteln oder mit Unterstützung von seiten der Gemeinde und des Staates gegründet; beinahe alle Gelehrtenschulen, öffentliche sowohl als private, richteten Realabteilungen ein, und verschiedene Bürgerschulen erweiterten sich zu Realschulen. Alle kleinen Städte, ja sogar Flecken mit Eisenbahnstationen bekamen solche Schulen; in den Städten, welche zu klein waren, um sowohl eine Realschule für Knaben als auch für Mädchen zu erhalten, gestaltete sich die Realschule zu einer gemeinschaftlichen Schule für Knaben und Mädchen.

Zur Mittelschule muss auch die höhere Mädchenschule gerechnet werden. Bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts liessen die Eltern ihre Töchter, insofern sie nicht die Volksschule besuchten, entweder zu Hause von Gouvernanten erziehen, oder sie schickten sie in eine der recht mittelmässigen privaten Mädchenschulen. Um diese Zeit errichtete eine hervorragende Dame, Frl. N. Zahle, welche von den Grundtvigschen Schulideen und Lebensanschauungen beeinflusst war, eine Mädchenschule weit höherer Qualität und richtete Kurse zur Ausbildung von Lehrerinnen ein. Ihr Ideal einer Frau war eine Frau, welche wohl unterrichtet und warmherzig ist, die selbst denken und wissen will, die für sich selbst und andre arbeiten kann und will und für ihre Arbeit begeistert ist, gleichviel ob ihr Arbeitsfeld das Haus oder die weite Welt ist. Mit Klugheit und harmonischem Sinn verfolgte sie die wachsende Frauenbewegung und räumte dem Bedürfnis der Frau nach Selbständigkeit ihre Rechte ein. Aus ihrer Schule und ihren Kursen ging eine Schar gebildeter, wohl unterrichteter und pädagogisch begeisterter Frauen hervor, mit allen Eigenschaften ausgestattet,

Digitized by Google

um den Unterricht anschaulich, lebendig und ergötzlich zu machen. Von ihnen ging eine bedeutende Anzahl guter Mädchenschulen aus, teils in Kopenhagen, teils in den andern Städten, alle mit stark nationalem Gepräge. Die Fächer, in denen unterrichtet wurde, waren ausser den elementaren die Muttersprache, die neueren Sprachen, Geschichte und Geographie, die naturwissenschaftlichen Fächer und nach 1882 auch Mathematik. Im Jahre 1881 wurde das allgemeine Vorbereitungsexamen in der Mädchenschule eingeführt. Dadurch bekam diese Schule ein festes Ziel und wurde gleichsam in die allgemeine Schulorganisation eingeordnet. Die Fächer waren dieselben wie in den Realschulen plus einige speziell weibliche Fächer als Handarbeit und weibliche Hausarbeit; aber die Mädchenschule behielt ihre Zöglinge bis zum vollendeten 17. Jahre, wodurch diese grössere Reife erhalten konnten. An dieser Schule ist mit lebhaftem Interesse und mit Kraft gearbeitet worden, und den jungen Mädchen ist eine reichhaltige Ausbildung, sowohl was das Herz als was den Geist betrifft, zu Teil geworden.

Durch das Schulgesetz von 1903, welches das ganze Schulwesen in eine Uebergangsperiode versetzt hat, befinden diese Knaben- und Mädchenschulen sich in einem Zustande der Umordnung, welcher auf die Erwägungen aller für die Schule wirkenden Männer und Frauen stark Beschlag legt. An Stelle der Realschule soll die Mittelschule treten und eine Realklasse, deren Zöglingen unter freieren Formen eine solche Ergänzung ihrer in der Mittelschule erworbenen Kenntnisse zuteil werden soll, dass sie ins Leben heraustreten können mit einer Ausbildung von derselben Art und demselben Umfang, als die frühere Realschule gewährte. Das Examen wird also in 2 Abteilungen geteilt werden, das Mittelschulexamen und ein Realexamen mit einem Zwischenraum von einem Jahre. Die Abweichung von der alten Realschule wird nicht von grosser Bedeutung sein. Da aber die Kommunen eine Neigung dazu haben, den Realunterricht oder doch wenigstens den Mittelschulunterricht übernehmen zu wollen, wird sich das Verhältnis der Zahl der kommunalen zu den privaten Schulen leicht verschieben. Schlimmer gestalten sich die Verhältnisse für die Mädchenschule. Da die höhere Staatsschule eine gemeinschaftliche Schule für Knaben und Mädchen ist, wird die neue Mittelschule, die des Staates

und der Kommunen, vielleicht die Mädchen an sich ziehen, sodass die private Mädchenschule sich an vielen Orten in ihrer Existenz bedroht sehen wird. Der Mädchenschule wird vielleicht auch das Jahr längerer Ausbildung, welches bisher den Mädchen vergönnt war, das die Schule nur höchst ungern missen wird, fehlen, da sie teils vorher imstande war, sich den Zöglingen in der Uebergangsperiode anzupassen, teils grössere Reife erzielte.

Statistisches: Dieser Realunterricht wurde 1905 in Kopenhagen in 1 Gemeindeschule, 18 privaten Knabenschulen (Latein- und Realschulen) und 12 höheren Mädchenschulen erteilt; ausserhalb Kopenhagens in 34 Gemeindeschulen, 70 privaten Knaben- oder gemeinschaftlichen Schulen und 23 höheren Mädchenschulen samt in 12 Realabteilungen in den Gelehrtenschulen des Staates. Die Schülerzahl betrug ca. 25 600, von denen 1400 in Staatsschulen, 6200 in Gemeindeschulen, 6000 in die reinen Mädchenschulen und 12000 in private Knaben- und gemeinschaftliche Schulen gingen (ca. 70 % in die Privatschulen).

Die Gelehrtenschule, Lateinschule. Ursprünglich von Bugenhagen eingerichtet, der hierher berufen wurde, um das Schulwesen zu organisieren, ist die dänische Gelehrtenschule durch lange Zeiten in den Fusstapfen der deutschen gegangen und hat erst in der neueren Zeit selbständige Wege eingeschlagen. Deutsche Pädagogik beseelte auch die Reform von 1809, der zufolge die Muttersprache, die modernen Sprachen und die Realfächer Bürgerrecht in der Schule erhielten. Die Einrichtung war folgende: Der Kursus der Schule war auf 7 und 8 Jahre vom 10. Jahre an berechnet, in zweijährige Klassen geteilt und schloss im 18. Jahre mit dem Examen artium, welches an der Universität abgehalten wurde. Die Fächer waren: Latein, Griechisch, Dänisch, Deutsch und Französisch, Geschichte und Geographie, Mathematik und Physik, Zoologie und Botanik. Es war eine tüchtige Schule, aber mehr eine gelehrte Schule, als eine pädagogische. Sie hielt sich bis zum Jahre 1850, als der bekannte Philologe J. N. Madvig als Kultusminister eine neue Ordnung einführte, wodurch den Realfächern mehr Platz eingeräumt wurde. Die Schule wurde in 7 Klassen geteilt (die letzte zweijährig). Das Abgangsexamen war auf zwei Prüfungen verteilt: Der erste Teil wurde beim Abgang aus der 6. Klasse in folgenden vier Fächern abgehalten: Deutsch, Französisch, Geographie und Naturgeschichte, in welchen Fächern der Unterricht hiermit seinen Abschluss erreicht hatte, der zweite Teil beim Abgang aus der 7. Klasse in dänischem Aufsatz, Latein,

Griechisch, Geschichte, Religion, Arithmetik und Geometrie und Naturlehre. Die Schule war jedoch noch eine klassische Lateinschule; Latein und Griechisch waren die Hauptfächer; allerdings war die Einführung in die Kultur und das geistige Leben des Altertums das Hauptziel des klassischen Sprachstudiums, aber das Gewicht fiel doch auf den Unterricht in der Grammatik, sowie der formalistische Geist sich auch darin kundgab, dass Mathematik das zweite Hauptfach bildete und die Naturfächer durch die Physik, als mathematische Disziplin behandelt, vertreten wurden.

Die Unzufriedenheit mit dieser Schule stieg mehr und mehr und der Kampf zwischen dem klassisch-humanistischen und einem modernen, nationalen und realistischen Bildungsprinzip wurde immer heftiger. Von verschiedenen Seiten kamen Klagen, dass die Muttersprache nicht zu ihrem Rechte käme und dass die modernen Sprachen und die Realfächer nicht den Platz einnähmen, der ihnen in einer Schule fürs Leben zukäme. Man fühlte und behauptete, dass in der Nationalliteratur mit ihrem bedeutenden Aufschwunge in der ersten Hälfte des Jahrhunderts, in der neueren europäischen Literatur und in den Naturwissenschaften Bildungsschätze lägen, die besser als die klassischen Sprachen der Jugend eine allseitige und lebenskräftige Bildung mitteilen könnten. Man beugte sich zum Teil vor diesen Forderungen und führte im Jahre 1855 einen besonderen Realunterricht an einigen der Gelehrtenschulen ein, aber im wesentlichen hielt die Schule sich doch bis 1871, als die Verhandlungen zwischen den politischen Parteien, in welchen die Grundtvigsche Richtung auch Einfluss besass, zu einer neuen Ordnung führten. Das realistische Prinzip trug den Sieg davon, insofern die Schule nun in zwei Abteilungen zerfiel: eine sprachlich-geschichtliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche (eigentlich ein wissenschaftliches Realgymnasium). Die Vorkämpfer für die nationale Bildung und die neueren Sprachen erhielten das Zugeständnis, dass bedeutend grösseres Gewicht auf die Muttersprache gelegt wurde und die neueren Sprachen einen hervorragenderen Platz erhielten. Es wurde folgende Ordnung getroffen: Jede Schule wird von einem Rektor geleitet, welchem zwei bis vier Oberlehrer, die nötige Anzahl Adjunkten und Stundenlehrer zur Seite stehen. Die beiden untersten Klassen wurden ein-

Digitized by Google

gezogen und die Schule in sechs einjährige Klassen eingeteilt (vom 11. bis zum vollendeten 18. Jahre). Sie zerfiel in zwei Abteilungen, eine sprachlich-geschichtliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche. In den vier untersten Klassen ist der Unterricht zum grossen Teil für die beiden Abteilungen gemeinsam; die vierte schliesst mit dem „Hauptexamen der 4. Klasse", wobei eine Prüfung im dänischen Aufsatz, Deutsch, Französisch, Latein, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Arithmetik und Griechisch oder Naturlehre abzulegen ist. Dann teilt sich aber die Schule in zwei Zweige und das Abgangsexamen (Studentenexamen) verlangt von beiden: Dänisch (I und II), Altnordisch, Französisch und Deutsch oder Englisch und Geschichte; und speziell von der sprachlichen Abteilung: Latein (schriftlich und mündlich), Griechisch und Naturlehre; von der mathematisch-naturwissenschaftlichen: Arithmetik (schriftlich und mündlich), Geometrie (schriftlich und mündlich), mechanische Physik und Optik und chemische Physik mit Astronomie und Meteorologie. Religion, Gymnastik und Gesang sind keine Examenfächer.

Statistisches: Im Jahre 1905 gab es 13 öffentliche gelehrte Schulen mit 2500 Schülern, von denen ca. 400 Mädchen, und 24 private, davon 14 in Kopenhagen, von denen 2 für Mädchen, mit zusammen ca. 6000 Zöglingen.

Diese Ordnung war ein Fortschritt und entsprach einigen der Forderungen der Zeit. So zeigte es sich, dass die mathematisch-naturwissenschaftliche Richtung grossen Anklang fand, und die vielen privaten Latein- und Realschulen, die allmählich, besonders in Kopenhagen, entstanden, nahmen alle beide Abteilungen in ihren Lehrplan auf. Aber die Reformbewegung dauerte an. Viele wünschten Latein und Griechisch noch mehr begrenzt zu sehen, oder Griechisch ganz gestrichen, und fanden Gleichgesinnte in denen, welche wünschten, dass an Stelle des klassischen Humanismus ein moderner und nationaler treten möge, welcher eine allgemeine Bildung verbreitende Hochschule auf die europäische und besonders auf die eignen Bildungsmittel des Volkes aufbauen sollte. Sie meinten, dass man den Wert der modernen Sprachen und Literatur als Ablöser für die klassischen prüfen solle; andre redeten eifrig den Naturwissenschaften das Wort. Pädagogen und Politiker vereinigten sich endlich in dem Wunsche nach einer einheitlichen Schule, welche die höhere Schule zu einem Gliede des ganzen Schul-

Digitized by Google

wesens des Landes machen sollte, sodass diese wie ein organisches Ganzes den stufenweise geordneten Unterricht von der Volksschule bis zur Universität umfasste, was auch, wie man meinte, das gegenseitige Verständnis der verschiedenen sozialen Klassen zueinander erleichtern würde. Nach verschiedenen Versuchen, die jedoch durch andre politiscne Streitigkeiten gehemmt wurden, gelang es dem Kultusminister J. C. Christensen eine neue Ordnung durchzuführen, durch welche die einheitliche Schule so weit fortschritt, dass die höhere Schule sich an die Volksschule anschloss, und die Umbildung der gelehrten Schule in der Richtung nach einer allgemeinbildenden bürgerlichen Hochschule ihrem Ziele bedeutend näher kam.

Die Grundzüge für die neue Schule (geordnet durch Gesetz betreffend die höheren öffentlichen Schulen, „Lov om hojere Almenskoler usw.", vom 24. April 1903) sind nämlich die, dass sie im Anschluss an den Unterricht, den die Volksschule ihren Zöglingen im Alter von 11—12 Jahren erteilt, sie durch vier einjährige Klassen, die sogenannte Mittelschule, zu dem vorläufigen Abschluss führen soll, welcher in der obersten Mittelschulklasse stattfindet.

Im 5. Schuljahre teilt sich die Schule in eine einjährige Realklasse und ein dreijähriges Gymnasium mit drei Zweigen, den klassisch-sprachlichen, den neu-sprachlichen und den mathematisch-naturwissenschaftlichen. Die höheren öffentlichen Schulen können Knabenschulen, Mädchenschulen oder gemeinschaftliche Schulen für beide Geschlechter sein; das weibliche Geschlecht ist schon jetzt stark darin vertreten.

Der Unterricht in der Mittelschule soll folgende Fächer umfassen: Dänisch mit schwedischen Lesestücken, Englisch, Deutsch, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte (mit Gesundheitslehre), Naturlehre und etwas Chemie, Rechnen und Mathematik, Schreiben, Zeichnen, Turnen und andre körperliche Uebungen, Handfertigkeit und weibliche Handarbeit und Gesang. In der obersten Klasse kann für die Schüler, die es wünschen, Unterricht in Latein oder Französisch eingerichtet werden. Die Mittelschule findet ihren Abschluss durch ein Examen, das Mittelschulexamen, welches Zutritt in das Gymnasium gewährt. Ihr Unterricht kann in einer Realklasse fortgesetzt werden, in welcher im Dänischen, zwei der neueren Sprachen (Englisch,

Digitized by Google

Deutsch, Französisch), praktischem Rechnen und Mathematik (für Knaben), in Abschnitten der Naturlehre, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Gymnastik unterrichtet wird. Er schliesst mit einer Abgangsprüfung, dem Realexamen. Die Mittelschule mit dieser Realklasse wird also an die Stelle der Realschule treten (siehe oben). Diese Schule besitzt einen Inhalt, der wohl geeignet scheint, die Fähigkeiten der Zöglinge zu entwickeln und sie für das Leben tüchtig zu machen; in methodischer Hinsicht wird Gewicht auf Anschauung und Experimente gelegt werden und im ganzen darauf, die Selbsttätigkeit zu fördern. Dazu ist es eine ausgeprägt dänische Schule und so weit möglich nordische, da in ihren Klassen schwedisch gelernt und der Lesestoff aus der dänischen und nordischen Literatur genommen ist. Ihr Anschluss an die Volksschule hat bewirkt, dass die Stadtverordneten sich sehr eifrig zeigen, diesen Unterricht, entweder in Mittelschulklassen oder selbständigen Mittelschulen einzuführen; er wird demokratisch wirken, da auch Kinder der Volksschule die Vorteile davon geniessen werden.

Im Gymnasium soll, je nach den drei verschiedenen Abteilungen Unterricht in Religion, Dänisch mit den übrigen nordischen Sprachen, Englisch, Deutsch, Französisch und Latein (nicht in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Abteilung), Griechisch (allein in der klassisch-sprachlichen Abteilung), Altertumskunde, Geschichte, Geographie und Naturgeschichte, Mathematik, körperlichen Uebungen, Handfertigkeit und Gesang erteilt werden.

Das Hauptinteresse knüpft sich an die neusprachliche Abteilung, welche den beiden Abteilungen, in welche sich die Schule im Jahre 1871 spaltete, beigegeben ist. Die klassisch-sprachliche und die mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung unterscheidet sich nicht wesentlich von der älteren Ordnung. In der klassisch-sprachlichen Abteilung hat man den realen Stoff etwas vermehrt, worunter wohl das Griechische wird leiden müssen, und die mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung hat auch den letzten Rest von Latein eingebüsst und ruht daher gänzlich auf modernen Bildungsmitteln. Aber in der neusprachlichen Abteilung, in welcher die Muttersprache und ihre Literatur eine Hauptrolle spielt und Englisch und Deutsch als gleichgestellte Hauptfächer die klassischen Sprachen ersetzen sollen

Digitized by Google

(etwas Latein bleibt zwar noch), haben wir die allgemeinbildende bürgerliche Hochschule, welche die Entwicklung der Fähigkeiten und Kräfte der Kinder mit Hilfe der Kulturmittel bezweckt, welche das Vaterland und die modernen Völker selbst hervorgebracht haben: Geschichte, neuere Sprachen und Literatur. Die Richtung, welche eine höhere bürgerliche Gemeinschule anstrebt, welche auf die nationale und moderne Kultur gebaut ist, hat somit einen neuen und bedeutungsvollen Sieg über die klassische Richtung davongetragen. Die Umbildung des dänischen Schulwesens, welche der Schule grosse pädagogische und administrative Aufgaben gestellt hat, ist nun in vollem Gange (die nötigen Anordnungen und Bekanntmachungen sind grade in diesen Tagen erschienen). Es handelt sich nicht nur um die höheren öffentlichen Schulen des Staates, sondern auch um die kommunalen und privaten, welche vom Staat die Erlaubnis zur Abhaltung der angegebenen Examina einholen müssen.

Die Volkshochschule ist eine Jugendschule zur Weckung und Bildung des Volkes, für die erwachsene Jugend (über 18 Jahre) berechnet, welche, nach ihrer Schulzeit in einer Volksschule oder „Fachschule", als Landmann, Handwerker oder dergl. sich mit körperlicher Arbeit beschäftigt hat und nun lebhaft das Bedürfnis fühlt, den Blick zu erweitern und die persönliche Entwicklung zu fördern. Es ist eine Schule, „in der das Vaterland atmen und die Muttersprache blühen soll" und der Unterricht „soll sich mit entschiedener Vorliebe um die Muttersprache, das Volk und das Vaterland drehen, und das Ziel, das Volksleben zu wecken und ihm Nahrung und Ausbildung zuzuführen, soll über die Mittel, welche ja nur Wert haben, wenn sie dem Ziele näher bringen, nie aus dem Auge verloren werden". Der Mittelpunkt in diesem weckenden Unterricht ist die geistige Ueberlieferung des Volkes in „Sage, Gesang und Saga" und sein Stoff die Geschichte, Dichtung und die bürgerlichen Verhältnisse des Volkes nach jeder Richtung hin. Diese ausgeprägt dänisch-nordische Schule für geistig und national angehauchte Jünglinge und Mädchen hat eine solche Verbreitung gefunden, dass nun gegen 100 solcher Schulen mit einer Schülerzahl von ca. 7000 über das ganze Land zerstreut sind. Man rechnet, dass jeder fünfte der schlichten dänischen Landleute in ihrem besten Alter ein früherer Hochschulzögling ist. Neben der Volksschule

spielt sie eine Hauptrolle in der Erziehung des dänischen Bauernstandes. (Vergl. den Abschnitt C, 1.)

Ihr Urheber ist der originale Prediger, Dichter, Geistlicherliederdichter und Historiker N. F. S. Grundtvig, in dessen gärender Jugend eine flammende Begeisterung für das Altertum und den Heldengeist des Nordens, sich mit einem lebendigen Christentum in dem Gedanken, einen christlichen Heldengeist im Volke zu wecken, verschmolz. Das Mittel hierzu erblickte er in einer neuen Schule, welche von der Geschichte und Dichtung des Volkes beseelt, die Vaterlandsliebe und die Kenntnisse mit bezug auf Sprache, Geschichte, Staatsverfassung, Gesetzgebung und bürgerlichen Verhältnisse des Vaterlandes fördern und mit dem Menschen in der Jugendzeit, der eigentlichen Lernzeit, in der man geistig am empfänglichsten und bildungsfähigsten ist, in Berührung treten sollte. Sie sollte keine „Gelehrtenschule sein mit Knabenwissenschaftlichkeit", sondern eine Schule fürs Leben mit dem Zwecke, das Volksbewusstsein zu wecken und zu vertiefen für alles das, was Gemeingut des Volkes sein sollte, geistiges Leben und Interesse zu wecken und geistige Arbeit in Gang zu setzen und von welcher jeder, geistig bewegt und bereichert mit Freuden wieder zu seiner täglichen Arbeit zurückkehrt. Eine solche Schule, die imstande sein sollte „das Herz zu erwärmen, indem sie den Kopf erleuchtet", musste als Mittelpunkt die Geschichte und Dichtung des Volkes haben, und die Lehrform musste „das lebendige Wort" sein, der warme, persönliche Vortrag, Unterredung und geistiger Verkehr, ergänzt durch die zwanglose Lektüre des einzelnen. — Schon vom Jahre 1813 an hat dieser Gedanke Grundtvig beschäftigt, und als die Provinzialstände (1831) eingeführt wurden, war er davon überzeugt, dass, wenn das Volk einen guten und nutzbringenden Einfluss auf die Entwicklung der Gesellschaft ausüben sollte, so müsste es ein aufgeklärtes Volk sein. Unablässig sprach und schrieb Grundtvig über seine Ideen, zuerst jedoch mit dem Blicke auf eine Zentralhochschule gerichtet, die in dem an Erinnerungen reichen Sorö, dessen Akademie reiche Mittel zur Verwirklichung des Gedankens besass, liegen sollte. König Christian VIII. ging darauf ein; der Plan zu einer „Real-Hochschule" wurde ausgearbeitet und im Jahre 1847 das Versprechen des Königs gegeben. Der Tod des Königs und der Ausbruch des Krieges

stürzten jedoch den Plan um. Grundtvigs Idee fand besonders bei der kirchlichen Partei, die ihren Namen nach ihm führte, warmen Anklang, und 1844 war aus nationalen Gründen in Rödding in Nordschleswig die erste dänische Hochschule gegründet worden, jedoch in grösserem Stile, als es bei den späteren der Fall war. Eine andre originale, religiöse Persönlichkeit, ein Seminarist, Kr. Kold, sollte der Grundtvigschen Idee die breite, demokratische Ausführung geben, das fruchtbare Wachstum von unten, aus dem Volke heraus, und den Typus, der den Sieg davontrug. Er gründete die Schule (1851 in Ryslinge auf Fühnen) in Form eines Familienheims auf einem schlichten Bauernhof, wo er sich persönlich unter seinen Zöglingen bewegte. Hier hielt er eine Winterschule für junge Leute ab, vom November bis zum April, und eine Sommerschule für Mädchen; hier war der Schauplatz für seine Vorträge und Gespräche, in der einfachen, persönlichen, ausdrücklichen und herzlichen Weise, welche die Gemüter ergriff. „Er wollte das Volk zum Glauben an Gottes Güte und Dänemarks Glück führen", und er besass eine merkwürdige Fähigkeit, die Sehnsucht nach etwas Höherem im Menschen zu wecken und eine glückliche Fähigkeit gärenden und unklaren Naturen auf den rechten Weg zu helfen. Vier solcher Schulen wurden in den folgenden Jahren errichtet. Aber erst nach dem unglücklichen Kriege von 1864, als der Verlust Schleswigs eine starke nationale Strömung im Volke hervorgebracht hatte, nahm die Hochschule ihren grossen Aufschwung. Das Volk war von dem glühenden Wunsche durchdrungen, nach Innen wieder zu gewinnen, was nach Aussen verloren gegangen war, und da galt es alle Fähigkeiten und Kräfte zu entwickeln. Eine Schar warmherziger, begabter und wohl unterrichteter, auch akademisch gebildeter junger Leute der Grundtvigschen Richtung gingen nun unter das Volk, um das nationale Leben zu stärken und zu heben und errichteten Hochschulen. Unter den vielen, welche gegründet wurden (von 1865—70 50 neue Schulen), erlangten einzelne grossen Ruf (Askov, Vallekilde, Testrup). Sie wurden alle als Privatunternehmungen gestiftet, oft auf Anregung der Bevölkerung, von begeisterten Männern, die mit Rücksicht auf Fächer und Arbeitsmethode ihrem eignen Kopf gefolgt sind; aber ein gemeinsames

Digitized by Google

Ziel verfolgend und vom selben Geiste erfüllt, gaben sie ihnen doch ein gemeinsames Gepräge. Alle liegen sie auf dem Lande.

Eine solche Hochschule wirkt nun folgendermassen: Sie hält eine Winterschule für junge Männer vom November bis April und eine Sommerschule für Mädchen im Mai, Juni und Juli ab. Im allgemeinen befinden sich ausser dem Vorsteher und seiner Frau noch zwei Lehrer und eine Lehrerin dort. Die Zöglinge wohnen in der Schule und bilden mit der Familie des Vorstehers ein Familienheim (für Kost, Logis und Unterricht bezahlt jeder Zögling 30 Kr. monatlich). Den Mittelpunkt des Unterrichts bilden die geistig anregenden und nationalen Fächer: Geschichte in weitester Bedeutung (Götterlehre der Vorväter, Sagen, die politische Geschichte des Volkes, Kirchengeschichte und allgemeine Kulturgeschichte) und die Einführung in die nordische Dichtung (durch Vortrag und Vorlesen). Ursprünglich war dieser Stoff, als ein Hauptmittel, den Geist und das Interesse anzuregen, das Gefühlsleben zu veredlen und den Sinn auf etwas Höheres zu richten, das Wesentliche in dieser „historisch-poetischen" Schule. Aber allmählich hat sie eine Veränderung erlitten, indem sie eine grössere Menge von Kenntnissen mitteilt, wie es das erwachte Bedürfnis mit sich führte, ganz abgesehen davon, dass den Zöglingen selbstverständlich Gelegenheit geboten wurde, ihre Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen aufzufrischen. Die Zöglinge werden jetzt auch über die kommunalen Verhältnisse, das Verfassungsgesetz und andre bürgerliche Gesetze belehrt und die Naturfächer, wie Physik und Chemie, welche Bedeutung für die Landbewohner haben, sowie praktische Uebungen, wie Landmessung, wurden auch unter die Unterrichtsfächer aufgenommen. Das Turnen wird fleissig geübt und vaterländische Lieder tönen lieblich durch das Haus. Die Unterrichtsform besteht in einem breiten, anschaulichen und volkstümlichen Vortrag, sowie in der Unterredung über verschiedene Themata. Es wird den Zöglingen Anleitung gegeben, die Schulbibliothek zu benutzen, um zu lernen weiter zu arbeiten. Geistig befruchtend ist ja auch das enge Zusammenleben von Lehrern und Zöglingen, und endlich wirkt eine solche Hochschule als ein Kulturmittelpunkt für volkstümliche Aufklärung und nationale Beeinflussung auf die ganze Umgegend. Jährlich werden Herbstversammlungen ab-

Digitized by Google

gehalten, welche bei Vorträgen, Reden und Gesängen unter lebhaftem Andrange mehrere Tage andauern, und die Lehrer der Volkshochschule spielen eine hervorragende Rolle als Vortraghalter und Redner bei öffentlichen Versammlungen und in den Vortragvereinen, welche sich zu Hunderten auf dem Lande und in den Städten gebildet haben. Die Hochschule selbst wird fast ausschliesslich von der Landbevölkerung besucht. Dagegen bestehen in den Städten seit 1899 „Volksuniversitätsvereine", welche unter Mitwirkung der Universität populär wissenschaftliche Vortragsserien abhalten lassen; im allgemeinen bestehen sie aus sechs zusammenhängenden Vorträgen mit gedruckten Grundzügen und Fragestunden.

Es war der Gedanke von hervorragenden Hochschulmännern, dass dieser kurzen eigentlich nur weckenden Erziehung auf der Hochschule durch eine Zentralhochschule in Sorö mit einem weiteren zweijährigen Unterricht für die fortgeschrittensten und geistig angeregtesten der Zöglinge die Krone aufgesetzt werden sollte. Dies erreichte man nicht, aber der Gedanke wurde zum Teil durch die Askov-Hochschule verwirklicht, welche 1878 eine erweiterte Hochschule errichtete, welche für Zöglinge, die gewisse Voraussetzungen erfüllen, auf zwei Winterhalbjahre angelegt ist. Hier wird in dänischer Sprache und Literatur, Englisch und Deutsch, in der Geschichte des Nordens und Weltgeschichte, Geographie, Physik und Mathematik, Gesundheitslehre und Zeichnen (und Gymnastik) unterrichtet, unter welchen Fächern die Zöglinge eine Auswahl treffen können. Es wird bedeutende Arbeit ausserhalb der Unterrichtsstunden verlangt.

Diese originale Institution für nationale Volkserziehung hat eine ausserordentliche Ausbreitung erfahren, auch über die Grenzen Dänemarks hinaus, namentlich in Norwegen, Schweden, Finnland, bei den Skandinaviern in Nordamerika, neuerdings auch in Schleswig-Holstein. Sie hat mehr und mehr an Ansehen, auch beim Staate, der wachsende Zuschüsse gewährt hat, zugenommen (seit 1902 140 000 Kr. direkt an die Schulen und 250 000 zur Unterstützung armer Zöglinge). Die 71 vom Staate anerkannten Volkshochschulen und 14 landwirtschaftlichen Schulen ähnlicher Art werden nun jährlich von 7—8000 Zöglingen besucht. Der Einfluss der Volkshochschule

auf die Weckung und Aufklärung des Volkes ist ein ausserordentlicher gewesen. Sie hat Dänemark wirklich einen selten aufgeklärten Bauernstand verschafft. Mit Recht hat man hervorgehoben, dass, wenn es dem dänischen Bauernstande so vortrefflich gelungen ist, ökonomisch schwierige Zeiten zu überwinden, zu neuen Betriebsarten und Produktionen überzugehen und in grossem Masstabe die Anteilsunternehmen zu entwickeln, so ist dies auch der Aufklärung des dänischen Bauern, seiner Bildung und geistigen Beweglichkeit zu verdanken.*) In der neuesten Zeit hat ein Bauer, nachdem er einige Jahre Reichstagsabgeordneter gewesen, die ruhmvolle Stellung eines Ministers erlangt.

Die Volkshochschule ist eigentlich die einzige Schule, die es direkt darauf angelegt hat, das nationale Bewusstsein und die Vaterlandsliebe zu entwickeln. Es war auch die Ansicht ihrer Führer, dass grade das jugendliche Alter und nicht das Kindesalter die rechte Zeit für eine solche Einwirkung ist. Eine solche ist niemals direkt oder bewusst von der Kinderschule ausgegangen, welche denn auch äusserst selten von einer chauvinistischen Stimmung beeinflusst worden ist. Man hat es eigentlich als selbstverständlich betrachtet, dass eine Schule, die von dänischen Kindern aus dänischen Familien besucht und von dänischen Lehrern geleitet wird, die ihre Bildungsmittel der dänischen Literatur, den Werken dänischer Schriftsteller und den Liedern dänischer Dichter entnimmt, eine dänische Schule sein muss. Dagegen hat das erwachende National- und Stammbewusstsein stillschweigend seinen Einfluss durch die gesamte Umwelt und die Persönlichkeit der Lehrer geltend gemacht. Erwachte das Nationalgefühl, oft durch schwere Prüfungen, so führte es Verbesserungen der Schule herbei oder rief neue Schulen ins Leben und wirkte dann auch national belebend. Aber nicht dadurch, dass man über besondere Mittel, das Nationalgefühl zu wecken und zu stärken, beriet, oder dass man den Lehrern Anweisungen nach dieser Richtung hin gab, sondern dadurch, dass man grösseres Gewicht auf die Muttersprache und ihre Literatur, auf die nordischen Sprachen (Schwedisch) und Literatur und auf dänische und nordische Geschichte legte. Der Kampf gegen die Lateinschule trug auch das seine zur Be-

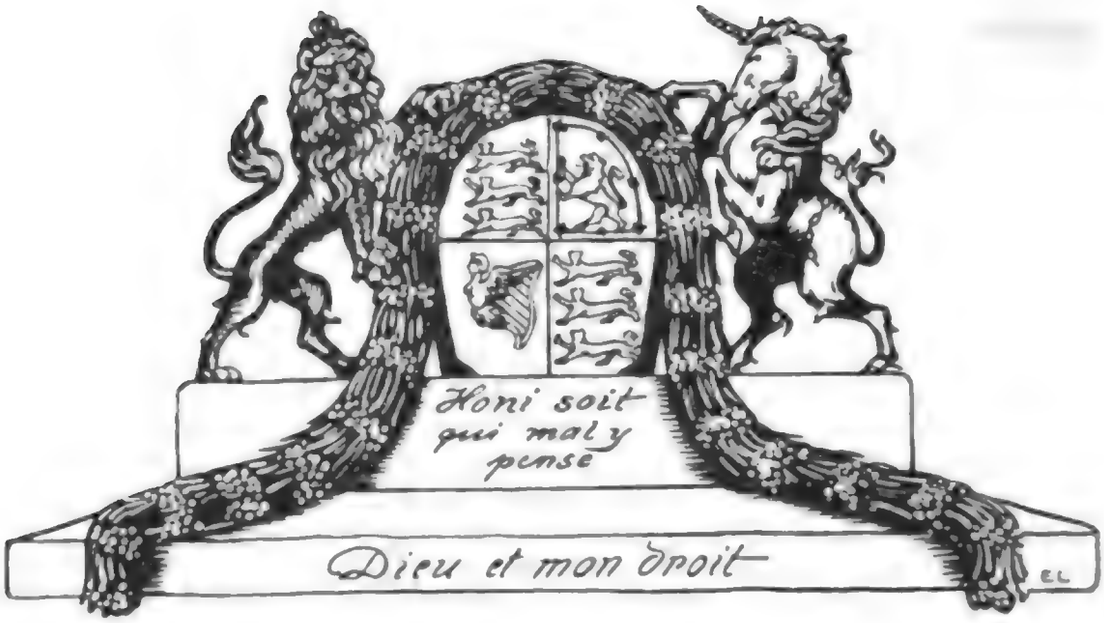
*) Vergl. W. Rein, Die dänischen Volkshochschulen. „Gegenwart" 1895, Nr. 13 und 43.

Digitized by Google

festigung des nationalen Bewusstseins bei. Es war ja ein Kampf für eine bürgerliche, allgemeine Bildung bezweckende höhere Schule, welche auf die Mittel der modernen Kultur aufgebaut werden sollte. Unter diesen Mitteln musste die nationale Kultur eine Hauptrolle spielen. Die neuen Schulen, die das Resultat dieser Meinungsaustausche und Bestrebungen waren, wie die Realschule, Mittelschule und die neusprachliche Abteilung in der Gelehrtenschule, sind denn auch ganz und gar dänische Schulen.*)

*) Literatur. Siehe meinen Artikel: Dänisches Schulwesen in W. Reins: Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Auflage 1906 und die zum Schluss darin angegebene einschlägige Literatur. Ferner: „Meddelelser angaaende de højere Almenskoler i Danmark for Skoleaaret 1904—05. Udgivet of A. F. Asmussen, Kóbenhavn 1906". „Tabellariske Meddelelser vedrórende Folkeskolen udenfor Kóbenhavn for Aarene 1900—01. Kbhvn. 1903". „Oversigt over det danske Skolevaesens Ordning. Kbhvn. 1906".

Digitized by Google



II Nationale Erziehung in England

Von Dr. M. E. Sadler, Professor an der Viktoria-Universität in Manchester

I

Das vereinigte Königreich Grossbritannien und Irland besitzt kein einheitliches System nationaler Erziehung. In London gibt es kein Kultusministerium; auch das Schulwesen in England, Wales, Schottland und Irland wird nicht von einem Ministerium geleitet. Ganz im Gegenteil. Es gibt in diesen vier Ländern vier verschiedene Systeme nationaler Erziehung. Jedes System hat seine eigene Geschichte, seine eigenen Probleme, seine eigenen Bedürfnisse. Im Geist sowohl wie in der Tradition sind diese vier Systeme merkwürdig voneinander verschieden. Jedes steuert in charakteristischer Weise zur Schulerziehung und Wohlfahrt im vereinigten Königreich bei. Von den vier Systemen ist das schottische am einheitlichsten, das irische am zersplittertsten, und zwar wegen der inneren Konflikte sozialer und religiöser Art. Das System von Wales ist das interessanteste, das englische aber am meisten verwickelt und verzweigt.

Auf der anderen Seite hängen diese vier Systeme in nicht unbeträchtlicher Weise von den Geldmitteln ab, die das Parlament zu bewilligen hat. Ein Schulgesetz, das irgend einen Teil des vereinigten Königreiches betrifft, kann nicht ohne Bewilligung des Parlaments verändert werden. Darum werden alle vier Systeme von der Wage der politischen Kräfte im Parlament

Digitized by Google

beeinflusst. Aber es ist eine Verfügung getroffen, dass ausser in ganz schwierigen Streitfällen die Erziehungsysteme von England, Wales, Schottland und Irland sich in ihrer eigenen Weise entwickeln dürfen. Darum bewahrt jedes, trotz der Einheitsbestrebungen der Zeit, einen eigenen Charakter.

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich nur auf die englische Erziehung im engeren Sinne. Aber es muss hervorgehoben werden, dass diese sehr von Schottland, Irland und Wales beeinflusst worden ist. Unter den grossen Schriftstellern, die Erziehungsgedanken verbreitet haben, waren z. B. Adam Smith und Thomas Carlyle Schotten, andre, wie Edmund Burke, Iren. Während der zehn Jahre von 1890—1900, die eine kritische Periode in der englischen Erziehungsgeschichte bedeuten, haben wenig Dinge mehr dazu beigetragen, das gleichgültige England aufzurütteln und sich für die demokratische Bewegung, für allgemeine höhere Schulbildung zu interessieren, als das begeisternde Beispiel von Wales. Nach der Reformation hat zuerst Schottland eine Elementarschule in jedem Kirchspiel eingerichtet. Während Generationen musste sich England mit einer viel weniger angemessenen Zahl von Schulen begnügen. Aber der schottische Einfluss und die Macht des Beispiels verhalfen endlich dazu, die Gleichgültigkeit zu besiegen, die eine Schulreform in England viele Jahre hindurch verhinderte. Während der letzten 30 Jahre kam auch ein erzieherischer Einfluss von Irland, der nicht weniger stark, aber von einer ganz anderen Art war. In Lancashire auf der Tyne Seite und in London sowohl, als auch in andern Grosstädten lebt eine bedeutende Anzahl von Iren aus der Arbeiterklasse. Diese sind zum grössten Teil katholisch und ihrer Kirche treu ergeben. Trotz ihres geringen Einkommens haben sie ihre Schulen unterstützt und dafür persönliche Opfer gebracht. Ihre Aufopferungsfähigkeit ist belohnt worden. Sie hat Eindruck auf die öffentliche Meinung gemacht. Der Einfluss der irischen Katholiken hat viele denkende Engländer dahin gebracht, jeden Versuch mit Missbilligung anzusehen, der darauf gerichtet war, Denominationsschulen dadurch zu beseitigen, dass man ihnen jede finanzielle Staatshilfe versagte.

Weiter muss jedem, der die Geschichte nationaler Erziehung in England studiert, der ausländische Einfluss auf-

Digitized by Google

fallen, wie er umgestaltend auf erzieherische Ideen gewirkt hat. Zur Zeit der Renaissance war italienischer, während der Reformation deutscher und schweizerischer Einfluss mächtig. In der Mitte des 17. Jahrhunderts machten sich französische Wirkungen geltend. Gegen Ende des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts hatte kein Schriftsteller so grossen Einfluss auf die erzieherischen Gedanken der englischen Philanthropisten, als Francke in Halle. Als das 18. Jahrhundert seinem Ende entgegenging, war einigen Engländern nichts so anziehend, andern nichts so abstossend, als die erzieherischen Ideale des revolutionären Frankreichs. Dann kam wieder eine grosse einflussreiche Woge von Deutschland und der deutsch sprechenden Schweiz. Teilweise durch die Schriften von S. T. Coleridge fühlte das englische Schulwesen die Kraft der Lehren Kants und Fichtes. Graves und Biber belehrten England über die Ziele Pestalozzis. Andre machten das englische Volk zuerst mit den Werken Froebels, dann mit denen von Herbart bekannt. Während des letzten Viertels des 19. Jahrhunderts wurden englische Denker und Lehrer sehr stark von dem Individualismus amerikanischer Erziehung und dem Gedanken nationaler Erziehung beeinflusst, der in systematischer Weise und mit administrativer Vollkommenheit von deutschen Staatsmännern und Organisatoren ausgearbeitet wurde.

England ist im Grund weder demokratisch noch bürokratisch. Es braucht Freiheit und Ordnung, aber es verabscheut die Tyrannei der Menge und fürchtet die Macht einer grossen staatlichen Organisation. Es versucht, politische Freiheit mit gesicherten Traditionen der Verwaltung zu verbinden. Es liebt das Neue, aber es weiss, dass es, da es impulsiv ist, einen Hemmschuh braucht. Es kann keine logische Formel finden, um das politische oder soziale Gleichgewicht, das es sich wünscht, auszudrücken. Wegen des fortwährenden Wechsels, der in den sozialen Beziehungen und in den finanziellen und intellektuellen Bedingungen des Volkes stattfindet, ist das Gleichgewicht zwischen individueller Freiheit und der Autorität des Staates oft schwankend.

Gegenwärtig gibt es verschiedene getrennte Strömungen in den Gefühlen und Gedanken der Engländer mit Bezug auf Erziehung. Die eine Strömung geht dahin, die Autorität des

Staates zu stärken. Die andre bewegt sich in der Richtung, die freie Entfaltung des einzelnen zu unterstützen, und zwar in einem noch ungeahnten Grad. Wenn man den Staat im weiten Sinn auffasst und wenn die Beziehungen zwischen Schule und Staat genügend dehnbar sind, dann gibt es nichts Unvereinbares zwischen den beiden Ideen. Aber die Schwierigkeit liegt darin, eine staatliche Aufsicht ohne bürokratische Uebergriffe zu bekommen, und Individualität im erzieherischen Streben, ohne den Erwerb der nötigen Kenntnisse zu vernachlässigen. Die, welche für die Autorität des Staates eintreten, berufen sich gern auf Deutschland. Aber die, welche glauben, dass es die erste Pflicht der Erziehung ist, zu individualisieren, freuen sich, dass sie in Deutschland sowohl wie in England finden, dass ihre Ansicht starke Anhänger und beredte Fürsprecher hat. Gerade wie in Deutschland gibt es hier zwei Strömungen in den erzieherischen Gedanken, die eine, welche die staatliche Kontrolle unbedingt betont, die andre, welche Freiheit und eine grössere Mannigfaltigkeit in der Erziehung verlangt.

So gibt es zwei Gedankenströme in England, aber sie sind schwerer zu verfolgen, als in Deutschland. Der Grund liegt in der Tatsache, dass das System der Erziehung in Deutschland viel fester organisiert ist, als in England. In Deutschland hat der Staat eine viel stärkere Stellung bekommen, als es im englischen nationalen Leben der Fall ist. Das Resultat ist, dass sich in Deutschland die neue Bewegung zugunsten grösserer Freiheit in der Erziehung bewegt und sich in Form der Kritik zeigt, die sich auf die bestehende Ordnung staatlicher Kontrolle bezieht. Aber in England gibt es keine so gross organisierte staatliche Autorität anzugreifen. Darauf gründet sich die grosse Abweichung der Ausgangspunkte. Die individualisierende Bewegung kann als etwas ganz falsches hingestellt werden, nämlich als selbstsüchtige Opposition privater Interessen gegen öffentliche Erziehungsversuche. Auf der andern Seite kann die Bewegung für vermehrte Staatsaufsicht als Ringen nach grösserer Macht angesehen werden. Darum sind, soweit England in Betracht kommt, die beiden erzieherischen Strömungen schwer voneinander zu unterscheiden. In diesem Aufsatz soll der Versuch gemacht werden, zu zeigen,

dass das, was zwischen den beiden entgegengesetzten Parteien auf dem Spiel steht, das Ideal nationalen Lebens ist. Und das Lieblingsideal nationalen Lebens muss notwendigerweise das Ideal nationaler Erziehung beeinflussen.

II

Die Geschichte der nationalen Erziehung Englands während der letzten zwei Jahrhunderte teilt sich in vier fast gleiche Perioden, jede von ungefähr 50 Jahren. Von 1700 bis 1750 war die Förderung der Erziehung vereinten Philanthropisten anvertraut, die unter dem Schutz der englischen Kirche arbeiteten. Das war die Periode der Wohltätigkeitsschulen, die fast ausschliesslich Kirchenschulen waren. Sie waren nur für die Armen beabsichtigt. Die soziale Ordnung, die damals in England herrschte, versuchte sich in einem Schulsystem auszudrücken, das nach Rangunterschieden eingerichtet war und Nonkonformisten möglichst ausschliessen sollte. Drei Dinge besiegten den Versuch. Zunächst war die Mehrzahl der Glieder der englischen Kirche im Herzen gleichgültig, wenn nicht feindlich gegen den Erziehungs-Enthusiasmus ihrer eifrigeren Glaubensgenossen. Weiter wurde kein systematischer Anlauf genommen, um die Lehrkräfte auszubilden. Drittens waren die Nonkonformisten, obgleich nicht imstand, die englische Kirche zu überstimmen oder zu zerstören, verbreitet genug, jedem Versuch zu widerstehen, der ihre eignen erzieherischen Freiheiten unterdrücken wollte. Dabei konnten sie eine grosse Anzahl ihrer eignen Akademien und Schulen aufrecht erhalten. Dadurch wurde der Bruch zwischen dem erzieherischen Leben der anglikanischen Kirche und den Nonkonfirmisten, der in einer früheren Form schon zur Zeit Wycliffs begonnen hatte, vergrössert und vollendet. Von der Zeit an datiert eine fundamentale Meinungsverschiedenheit in bezug auf die wahre Natur der Nationalerziehung in England.

Die zweite Periode von 1750—1800 ist im grossen und ganzen genommen die Periode industrieller Revolution. Es war ein Zeitabschnitt mit schnellen wirtschaftlichen Veränderungen. Das Industriesystem kam auf. England wurde ein Land der Fabriken, ein Land für Stadtbewohner. Die Bevölkerung der Grafschaften im Norden wuchs schnell auf Kosten des Südens.

Die alte soziale Ordnung wurde bis in ihre Grundlagen erschüttert. Neue Ideen kamen von Frankreich ins Land. England wurde dadurch in einen langen Kampf verwickelt. Die alten erzieherischen Anordnungen, die in den bevölkerten Distrikten vor der industriellen Revolution angehen mochten, stellten sich als ganz ungenügend heraus, den unmittelbaren Bedürfnissen der neuen Bevölkerung zu entsprechen, die die Fabrikstädte überfluteten. Trotzdem konnten die verantwortlichen Führer des englischen Lebens sich nicht über die erzieherischen Hilfsmittel, die intellektuellen und moralischen Schäden der neuen industriellen Gemeinden einigen. Einige fürchteten eine Ansteckung von französischen revolutionären Ideen in Politik und Religion. Andere erhoben gegen jede Form erzieherischer Organisation Einspruch, die dazu beigetragen hätte, den sozialen Einfluss der Staatskirche zu stärken. Wegen dieser Gründe, trotz des Rates von Adam Smith, war die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts eine fast verlorne Zeit, soweit der Aufbau nationaler Erziehung in Betracht kommt.

Die dritte Periode (1800—1850) bezeichnet den Anfang moderner Methoden, die der Staat für nationale Erziehung in Bewegung setzt. Das erste Erziehungsgesetz wurde 1802 angenommen. Es war auf Lehrlinge beschränkt, die in Baumwoll- und andern Fabriken arbeiteten. Darnach sollte jeder Lehrling während der ersten vier Jahre seiner Lehrlingschaft im Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet werden, und zwar sollte das in seine Arbeitstunden eingerechnet werden. Aber das Gesetz wurde nicht durchgeführt. Die genügenden Mittel waren nicht vorhanden. Die Eigentümer einer grossen Anzahl von Fabriken übersahen die erzieherischen Vorteile des Gesetzes. 1861 gab der parlamentarische Ausschuss, welcher auf Anregung von Henry Brougham eingesetzt wurde, um über die Erziehung der unteren Klassen Auskunft zu erlangen, seinen ersten Bericht heraus. 1818 wurden Männer eingesetzt, um über die erzieherischen Wohltätigkeitsvereine Rechenschaft abzulegen, die in England und Wales bestanden. 1833 gewährte das Unterhaus den ersten Zuschuss aus den öffentlichen Geldern, um die Schulerziehung in England zu fördern. 1839 gab die Königin Viktoria auf Anraten ihrer Minister den Befehl, einen besonderen Ausschuss des Privy Council zu bilden,

um das Geld zu verwalten, welches das Parlament bewilligt hatte. Das war der Anfang des Education Department und der Ursprung eines organisierten Anlaufs des Staates für die Entwicklung der nationalen Erziehung auf moderner Grundlage. Es ist ein Fehler, wenn man sagt, dass die englische Regierung sich vorher noch nicht mit erzieherischen Dingen befasst hätte. Während mehrerer Jahrhunderte hatte sich der Staat oft hineingemischt, wenn es sich um die Freiheit des Lehrens handelte, oder um das Einsetzen von Lehrern. Aber 1839 begann das moderne System der staatlichen Verwaltung der Erziehung. Am 4. Februar 1839 schrieb Lord John Russill, dass er „den Befehl Ihrer Majestät erhalten habe, eine Mitteilung über einen Gegenstand von höchster Wichtigkeit zu machen. Ihre Majestät hat mit tiefer Bewegung vernommen, dass es den ärmeren Klassen ihrer Untertanen sehr an Unterricht mangelt. Alle Nachforschungen, die angestellt wurden, zeigten einen Mangel an Bildung im Volk, der mit dem Charakter einer zivilisierten und christlichen Nation nicht in Einklang steht". Der nächste grosse Schritt vorwärts wurde 1846 getan. Dieses Jahr brachte eine Erweiterung des Systems der Staatszuschüsse für erzieherische Zwecke. Diese Zuschüsse wurden verwendet zur Ausbildung der Lehrkräfte und zur Unterstützung der Elementarschulen. Diese letzteren wurden von Gesellschaften oder von einzelnen organisiert, entweder auf nicht-konfessioneller oder konfessioneller Grundlage. Die Anzahl der Konfessionsschulen war viel grösser als die der simultanen.

Die vierte Periode (1850—1907) wird durch das eigenartige Wachstum der staatlichen Eingriffe in die englische Erziehung charakterisiert. Die Macht des Staates hat sich in jedem Grad und in jeder Art erzieherischer Arbeit bemerkbar gemacht. 1850 setzte die Königin Viktoria königliche Räte ein, um Auskunft über den Zustand, die Disziplin, das Studium und das Einkommen der Universitäten Oxford und Cambridge zu geben. Von den Berichten dieser beiden Räte datieren fast alle Veränderungen, durch die die beiden ältesten Universitäten modernisiert wurden. 1853 machte der Staat einen Anfang, die technische Erziehung zu ermöglichen, indem er das Department for Science and Art gründete. 1861 wurden Räte eingesetzt, um über die neun höheren Schulen Bericht zu erstatten, die

Digitized by Google

den höchsten Ruf hatten, nämlich Eton, Winchester, Westminster, Charterhouse, Harrow, Rugby, Shrewsbury, St. Pauls und Merchant Taylors. Nach dem Befund der Kommission wurde ein Gesetz angenommen, welches die Einsetzung neuer Verwalter für die genannten Schulen bewilligte. 1864 wurde eine neue Kommission eingesetzt, um über Erziehung und Unterricht der übrigen höheren Schulen zu berichten. Auch wurde dieser Kommission noch nachträglich der Auftrag gegeben, über die höheren unterrichtlichen Bedürfnisse der Mädchen zu beraten. Diese Nachforschung dauerte drei Jahre. Dann wurde ein sehr guter Bericht über 572 höhere Schulen veröffentlicht. Für diese Kommission machte Matthew Arnold Studien in Deutschland, Frankreich und in der Schweiz. Er kam von dieser Forschungsreise nach England zurück mit der Botschaft an seine Landsleute: „Organisiert eure höheren Schulen!" Seit dem Bericht dieser Kommission 1864—67 datiert die vorzügliche Reorganisation der Staatszuschüsse für erzieherische Zwecke über ganz England. 1870 nahm Mr. Gladstones Regierung das Gesetz für Elementarschulen an. Dieses bestimmte, dass in jedem Distrikt eine genügende Anzahl öffentlicher Elementarschulen gegründet werden soll für alle Kinder, die in dem Distrikt leben und die auf andere Weise keinen Elementarunterricht erhalten können. Das Ziel dieses Gesetzes war, ein nationales System für Elementarschulerziehung einzurichten, die jedem Kind offen stehe, was auch immer der religiöse Standpunkt der Eltern sei.

Dieses Gesetz aus dem Jahr 1870 bewirkte vier grosse Dinge. Erstens sorgte es dafür, dass kein Teil von England zukünftig ohne die Möglichkeit blieb, den Kindern eine elementare Schulbildung zu geben. Zweitens verlangte es, um Schulen überall zu ermöglichen, dass eine neue lokale Behörde, School Board genannt, von allen Steuerzahlern gewählt würde, und zwar in allen Distrikten, wo freiwillige Anstalten nicht genügten, um in einer festgesetzten Periode die nötigen Schulen zu gründen. Drittens erkannte es die bestehenden Elementarschulen an, ob sie konfessionell waren oder nicht, nur vorausgesetzt, dass die Lehrkräfte tüchtig, die Gebäude geeignet, und die Unterrichtsfächer offen für Kinder aller Konfessionen wären. Viertens bestimmte das Gesetz, um

Digitized by Google

Gewissensfreiheit in den englischen Elementarschulen zu sichern, dass erstens jedes Kind in jeder Schule durch die Eltern vom Religionsunterricht ausgeschlossen werden könnte, und zweitens, dass in den von den School Boards errichteten Schulen der religiöse Unterricht in einer Form erteilt werden sollte, die keinen konfessionellen Charakter trägt; und dass drittens kein School-Board gezwungen werden könnte, für Religionsunterricht in den Schulen zu sorgen.

Dieses Gesetz legte den Grund für die nationale Elementarerziehung in England. Zehn Jahre, bevor das Gesetz angenommen wurde, im Jahr 1860, gab es in England und Wales 6000 Elementarschulen unter der Oberaufsicht der Regierung. In diesen Schulen lehrten 6400 geprüfte Lehrer, und 751 000 Kinder waren im Durchschnitt anwesend. Im Jahr 1880, zehn Jahre nach dem Gesetz, gab es in England und Wales 17 500 Elementarschulen unter der Aufsicht der Regierung. 31 000 Lehrer lehrten da durchschnittlich 2 700 000 Kinder. Diese Zahlen geben einen statistischen Masstab von dem Fortschritt, der durch Mr. Forsters Schulgesetz gemacht wurde. Aber noch wichtiger war die psychologische Veränderung, die das Gesetz hervorbrachte. Zum ersten Male lernte das englische Volk als Ganzes unter modernen Bedingungen die elementare Bildung als eine Sache von grosser nationaler Wichtigkeit ansehen.

Neue Gesetze folgten schnell. 1876 wurde zum ersten Mal erklärt, dass „es die Pflicht der Eltern jedes Kindes sein soll, dem letzteren Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen geben zu lassen". Nichterfüllung dieser Pflicht wurde mit Strafe belegt. Das Alter des Kindes wurde festgelegt auf „von fünf bis vierzehn Jahre". Seit 1891 gibt das Parlament allen Eltern das Recht, freien Unterricht für ihre Kinder zwischen 3 und 15 Jahren zu fordern. Alle Elementarschulen, die Geldmittel vom Staat seit 1839 erhielten, waren unter staatlicher Aufsicht, aber nach dem Gesetz von 1870 wuchs das Education Department fortwährend an Wichtigkeit. Die Bedingungen, die das Department in seinem Codex für Elementarschulen niederlegte, beeinflussten die Schulen stark, obgleich es nicht in allen Fällen den Jahrgang und die Lehrmethoden in den Schulen, die staatliche Zuschüsse erhielten, beaufsich-

Digitized by Google

tigte. So wie das nationale Ansehen der elementaren Erziehung mehr in den Vordergrund trat, in demselben Masse nahm die Autorität des Staates zu.

Unterdessen wuchs auch die nationale Kontrolle über andere Zweige der Erziehung. Die wichtigsten der älteren Public Schools für Knaben hatten neue Satzungen erhalten und neue Oberbehörden durch das Gesetz von 1868. Das Gesetz für höhere Schulen von 1869 und 1873 gab dem Staat Macht, durch die Charity Commissioners die Verwaltung der Mehrzahl der kleineren höheren Schulen zu inspizieren und zu reorganisieren. Schnell wurde die Möglichkeit geschaffen, höhere Schulen für Mädchen zu gründen. Das Verlangen nach naturwissenschaftlicher und technischer Ausbildung wurde von der Kommission für wissenschaftlichen Unterricht vorgebracht und 1875 darüber berichtet. Das Science and Art Department, unter dem Einfluss von Huxley und Tyndall schlug vor, Abendstunden in Naturwissenschaften zu halten; es gab Hilfsmittel für eine neue Art höherer Schule, in deren Lehrplan Naturwissenschaften und Handfertigkeitsunterricht eine hervorragende Stelle fanden. 1889 gab ein Gesetz den County und County Borough Councils die Macht, technische Unterweisung zu organisieren; ein weiteres Gesetz von 1890 gewährte grosse Summen, wodurch Zuschüsse für technischen Unterricht gemacht werden könnten. Auf diese Weise kamen höhere und technische Erziehung in enge Berührung mit den städtischen Behörden und empfingen wachsende Geldmittel vom Staat.

Dieselbe Bewegung nach der Nationalisierung der Erziehung zeigt sich auch zu der Zeit auf dem Gebiet der Universitäten. 1889 bewilligte das Parlament zuerst eine jährliche Summe für die Arbeit der neueren „University Colleges". Letztere, die diesen Zuschuss bekamen, belaufen sich auf dreizehn. Es sind folgende: London, 1826 gegründet, und Kings College, London 1828; diese sind jetzt Teile der Londoner Universität, die 1900 reorganisiert wurde. Owens College, Manchester, 1851 gegründet, bildet seit 1903 die Universität Manchester. Das Yorkshire College Leeds, 1874 gegründet, ist seit 1904 die Universität Leeds. University College Bristol war 1876 gegründet; Sheffield, 1879 gegründet, ist seit 1904 Universität. Mason College Birmingham, 1880 gegründet, auch seit 1900 Uni-

Digitized by Google

versität. University College Nottingham, 1881 gegründet. Die seit 1903 bestehende Universität Liverpool wurde 1882 als „University College" gegründet. Bedford College für Frauen, 1849 gegründet, ist jetzt ein Teil der Universität London. Das Armstrong College in Newcastle-upon-Tyne, 1871 gegründet, schloss sich der 1832 gegründeten Universität Durham an. University College Reading, 1892 gegründet, und Hartley College Southampton, 1902 reorganisiert. Diese Daten zeigen, wie schnell die Entwicklung der neuen Universitätsbewegung in England war. Während derselben Zeit ist ein ebenso auffallendes Wachstum der Universität in Wales zu verzeichnen. In allen diesen Fällen übt der Staat wegen der Geldbewilligungen das Recht der Inspektion aus. Unterdessen ist auch die Arbeit in Cambridge und Oxford, die keine direkte Staatsunterstützung empfangen, in hervorragender Weise vorwärtsgeschritten. Sie werden durch Satzungen geleitet, die das Parlament angenommen hat. Weiter wurde der Zentralverwaltung der englischen Erziehung eine grössere Einheit durch das Board of Education-Gesetz von 1899 gegeben, welches alle Arbeit des Education Departement, des Science and Art Department und allerdings mit grossen Ausnahmen auch die Verwaltung von Stiftungen in eins vereinigte.

Der Leser wird bemerkt haben, dass in England die Organisation der Erziehung auf nationaler Grundlage bis jetzt noch nicht in der Richtung fortgeschritten ist, der zentralen Autorität des Staates vollständige Kontrolle über die erzieherische Arbeit zu geben, ausser über die Heer- und Marineschulen, die natürlich unter der direkten Aufsicht des Kriegsministeriums und der Admiralität stehen. Das Parlament hat neue örtliche Autoritäten geschaffen und ihnen einen grossen Teil der Verantwortung für die Erziehung anvertraut. Das nationale und das kantonale Prinzip streiten um die Oberherrschaft. Ausserdem gibt der Staat viel finanzielle Hilfe an erzieherische Institutionen, die nicht ausdrücklich unter der Verwaltung des Staates oder lokaler Behörden stehen. Das neue System erzieherischer Verwaltung in England ist eine Wirrnis von sich widerstreitenden Idealen. Es ist ein Kompromiss von entgegengesetzten Tendenzen. Wiederum gab es einen Mangel an organischer Verbindung zwischen verschiedenen Teilen der

Digitized by Google

Erziehung in England. Das hat seinen Grund in historischen Ursachen, in sozialen Unterscheidungen und in der lang fortgesetzten Abwesenheit irgend einer staatlichen Oberaufsicht über erzieherische Arbeit aller Art. Der englischen Nationalerziehung fehlt es noch an innerer Einheit. Die verschiedenen Teile werden durch unvollkommene Synthesen zusammengehalten.

Der wichtigste Versuch, die lokale Verwaltung der nationalen Erziehung in England zu reformieren, wurde von Mr. Balfours Regierung im Jahr 1902 gemacht. Das Schulgesetz, welches in dem Jahr durchging, übergab die lokale Verwaltung für Schulen aller Art unter den Universitäten einem Körper, nämlich dem County oder County Borough Council. Die School Boards wurden abgeschafft (London 1903). Diesen neuen Ausschüssen wurde die weltliche Erziehung in allen öffentlichen Elementarschulen, ob sie nun Council-Schulen (früher Board-Schulen genannt) oder konfessionelle Schulen waren, übertragen. Diese neuen Autoritäten mussten auch die erzieherischen Bedürfnisse ihres Gebietes in Betracht ziehen, und solche Schritte tun, die wünschenswert erscheinen, um höhere und technische Schulen ins Leben zu rufen oder zu unterstützen. Dieses Gesetz hat viel dazu beigetragen, die lokale Administration der Erziehung in England zu einigen. Aber es hat auch viel Gegnerschaft hervorgerufen. Im ganzen arbeitet das Gesetz ruhig, aber eine grosse Anzahl Bürger haben Einwände dagegen, mit der Begründung, dass höhere Steuern erhoben werden, um Konfessionsschulen zu erhalten, ohne der Aufsichtsbehörde volle Kontrolle über die Anstellung von Lehrkräften in diesen Schulen zu geben. Das Ergebnis des Gesetzes war ein Kompromiss. Die konfessionellen Schulen haben, als Entgegenkommen für finanzielle Hilfe, einen grossen Teil ihrer früheren Unabhängigkeit aufgegeben und sind jetzt, soweit der Profanunterricht in Betracht kommt, ganz unter die Aufsicht der Staatsbehörde und der Regierung gestellt. Andrerseits haben die nicht konfessionellen Schulen zum ersten Mal ein Anrecht auf die städtischen Steuern, und ein doppeltes System von nicht konfessionellen und konfessionellen Schulen, das einige beseitigt zu sehen hofften, hat, obgleich unter andrer Form, eine neue Lebensmöglichkeit erhalten.

Digitized by Google

Ein paar statistische Zahlen sind notwendig, um den gegenwärtigen Stand der Erziehung in England zu illustrieren. Es gibt 50 County Education Comittees und 69 County Borough Education Comittees. Alle diese haben unter der Oberaufsicht des Board of Education unabhängige Macht in der Organisation und Beaufsichtigung der elementaren, der höheren und technischen Erziehung, einschliesslich der Fortbildungsschulen, in ihren eigenen Bezirken. Aber unabhängige Macht in bezug auf Elementarerziehung ist für die County Education Comittees vorbehalten und kleineren Behörden in 181 Distrikten übergeben, die nicht County Boroughs oder städtische Distrikte sind. Die letzten Statistiken der Regierung zeigen, dass es in England und Wales am 1. Januar 1906 (für England gibt es die Zahlen nicht einzeln) etwas über 20 000 öffentliche Elementarschulen gab. Von denen waren 6800 Council Schools und 13 652 Voluntary Schools. Von diesen waren wieder 11 400 mit der anglikanischen Kirche verbunden, 1070 mit der römisch-katholischen, 372 mit den Wesleyanern. Die übrigen waren nicht-konfessionell oder gehörten jüdischen Gemeinden an. Die Council Schools umfassten 3 445 881 und die Voluntary Schools 3 542 186 Kinder. Die Anzahl der Kinder in den Registern der Elementarschulen betrug 6 044 394. In den Schulen waren 33 809 Lehrer und 106 361 Lehrerinnen mit gleicher Vorbildung angestellt. Es gab 32 höhere Elementarschulen mit 10 525 Kindern, und 260 Schulen für blinde, taube oder geistig zurückgebliebene Kinder.

Die Anzahl der höheren Schulen in England, die staatliche Hilfe bekommen, waren 1906/7 600. Selbstverständlich ist das nur ein Teil der höheren Schulen. Eine volle Statistik derselben gibt es noch nicht in England. In diese 600 Schulen gingen 104938 Kinder. Von denen bezahlten 29440 kein Schulgeld. 54% der Gesamtsumme von Schülern und Schülerinnen in den höheren Schulen waren vorher in einer Elementarschule. Von den 600 Schulen, die einen staatlichen Zuschuss bekommen, werden 157 direkt von Lokalbehörden kontrolliert, 354 Schulen werden von einer Stiftung unterhalten, unter deren Verwaltern die städtischen Schulbehörden stark vertreten sind, und 89 sind Schulen unter Gesellschaften oder Korporationen, die nicht beabsichtigen, ein Geschäft zu machen. Auch gab es in England

Digitized by Google

ausser den technologischen Teilen der Universitäten oder „University Colleges" noch 23 technische Schulen, die vom Board of Education anerkannt sind, und 231 Kunstschulen unter staatlicher Aufsicht. Die Fortbildungsschulen, die auch staatlichen Zuschuss erhielten, wurden in verschiedenen Fächern zwischen 1904/5 von 718 562 Schülern besucht, von denen 441 432 Männern und 277 130 Frauen waren. Die Gesamtausgabe, die von öffentlichen Geldern für elementare, höhere und technische Schulen sowohl, wie für Universitäten in England und Wales von 1904 auf 1905 ausgegeben wurden, betrugen mehr als 440 Millionen Mark. Ausser den Erziehungsformen, die hier angegeben sind, macht der Staat grosse Bewilligungen, durch das Board of Agriculture and Fisheries, um diesen Zweig der Erziehung zu unterstützen. Er sorgt für Marine- und Landheererziehung unter der Leitung der Admiralität und des Kriegsministeriums. Er überwacht durch das Local Government Board die Erziehung in den Armenschulen. Und er überwacht durch das Ministerium des Innern die Zwangserziehungsanstalten und industriellen Schulen, die einen der interessantesten und erfolgreichsten Zweige des englischen Schulsystems bilden.

III

Während der letzten 20 Jahre ist mehr dafür getan worden, die englische Erziehung zu nationalisieren, als während des ganzen vorherigen Jahrhunderts geschah. Die Bewegung auf ein nationales Erziehungsystem schreitet immer weiter vorwärts. Die wichtigste Veränderung, die es hervorgebracht hat, ist eine psychologische. Die englische Erziehung begann als ein Klassensystem, dessen soziale Abgeschlossenheit durch persönliche Wohltaten gemildert wurde und durch die Möglichkeit, Stipendien für besonders vielversprechende Knaben niederer Herkunft zu erhalten. Der Klassenidee unterliegt noch viel von dem englischen Erziehungsystem. Aber während der letzten 20 Jahre ist es sehr gemildert worden. Und innerhalb der letzten Jahre ist das Ideal einer geeinigten Nationalerziehung bei vielen eingezogen, obgleich es noch weit davon entfernt ist, das ältere und tiefgepflanzte Klassenideal zu besiegen. Die Tatsache jedoch, dass viele Leute angefangen haben, eine ge-

Digitized by Google

einigte Nationalerziehung als notwendiges Gegenstück des geeinigten nationalen Lebens zu betrachten, wird in der Zukunft grosse Früchte tragen. In England sowohl wie anderswo muss eine psychologische Veränderung der politischen vorangehen.

Gegenwärtig ist es jedoch unrichtig, wenn man sagt, dass England ein nationales Erziehungsystem habe in demselben Sinn, in dem diese Worte etwa auf das Erziehungsystem in Japan bezogen werden können. In England hat der Staat, da er durch die grossen Ministerien arbeitet, viel weniger direkte Macht. Mit ein paar Ausnahmen gibt es keine erzieherischen Einrichtungen, die unter seiner direkten Beeinflussung und Aufsicht stehen. Er hilft wohl Tausenden von Elementar- und höheren Schulen, aber er führt keine. Englische Lehrer sind keine Beamten, obwohl fast das ganze Gehalt, wenigstens der Elementarschullehrer, von öffentlichen Geldern bestritten wird. In England kann der Staat nicht viel gegen die öffentliche Meinung tun, und eben diese Meinung ist streng konservativ in bezug auf erzieherische Tradition und Verwaltung.

Die Gründe für die Schwachheit des Staates in bezug auf die Schulen stehen in Zusammenhang mit tiefliegenden Grundsätzen oder Vorurteilen des nationalen Denkens. Während mehrerer Jahrhunderte lebte in dem englischen Volk ein Widerstreit zwischen zwei sozialen Idealen. Diese sind etwas unbestimmt gefasst, aber trotzdem klar unterschieden. Ihre Form wechselt von Generation zu Generation mit den wechselnden Umständen des sozialen Lebens, aber beide leben in unserer modernen Geschichte. Das eine dieser Ideale ist demokratisch mit einer starken Tendenz zu einheitlicher Kontrolle. Das andere Ideal ist hierarchisch mit einer starken Tendenz zu individueller Freiheit in dehnbaren Grenzen, die durch die Notwendigkeit sozialer Unterordnung gesetzt sind. Das erste trägt einen mehr städtischen, das zweite einen mehr ländlichen Charakter. Der Konflikt zwischen diesen beiden sozialen Ideen zeigte sich zuerst zur Zeit der Lollard-Bewegung. Während der puritanischen Revolution trat es wieder stark in den Vordergrund. Es machte sich während des 18. Jahrhunderts bemerkbar und wurde während des 19. immer deutlicher. Die Hauptvertreter von jedem dieser beiden sozialen Ideale haben immer die Macht des Staates zu benutzen gewünscht, um ein System

Digitized by Google

nationaler Erziehung zu entwickeln, das mit ihren Grundsätzen übereinstimmt, und im Stande ist, eine allgemeine Einheit hervorzubringen. Aber die Vertreter des entgegengesetzten sozialen Ideals sind immer genügend zahlreich und einflussreich gewesen, um ihre Feinde zu verhindern, die nationale Erziehung durch die Macht des Staates zu beeinflussen. Beide haben abwechselnd versucht, diese Macht zu erlangen. Beiden ist es misslungen. Das Resultat ist, dass der Staat absichtlich schwach gehalten wurde, soweit Erziehungspolitik in Betracht kam. Jede Seite fürchtete, dass die Aufsicht der Staatsmaschine in die Hand des Rivalen fallen könnte. Darum wurde dem Staat durch schweigende Uebereinkunft so wenig Macht als möglich in Erziehungsachen gegeben.

Ein doppeltes System von Elementarschulen kam auf, die sich gegenseitig in Schach hielten, aber beide taten alles, um den Versuch zu verhindern, ein grossartig reguliertes System staatlicher Kontrolle aufzubauen. Als das doppelte System seinem Fall entgegenging wegen der finanziellen Schwierigkeiten der Voluntary Schools, schuf die Nation neue mächtige Stadtbehörden, denen man zutrauen konnte, dass sie jedem Versuch staatlicher Zentralisation widerstehen würden. In dem höheren Schulwesen und an den Universitäten gibt es jetzt zwei getrennte Systeme, von denen das eine fast ausschliesslich ausserhalb der Aufsicht des Board of Education steht. Dieser verborgene Konflikt zwischen zwei sozialen Idealen ist der Schlüssel zu der Unentschiedenheit, für die nationale Erziehung die Macht des zentralisierten Staates in Anwendung zu bringen. Das englische Volk hat immer gewusst, dass ein Erziehungssystem in naher Beziehung zu dem sozialen System des Landes stehen muss. Da die Meinungen über die beste Form sozialer Organisation verschieden sind, ziehen sie es vor, sich so wenig wie möglich auf eine stark geregelte Form erzieherischer Organisation einzulassen.

Erst vor vier Jahren wurde Geschichte ein obligatorisches Fach in englischen Elementarschulen. Der Grund, warum Geschichte nicht früher gelehrt wurde, ist der, dass damit zu viele kontroverse Fragen über soziale und politische Organisationen aufkamen. Ruskin sagte: „Das englische Erziehungssystem verachtet Politik, das heisst, die Quelle der Beziehungen

Digitized by Google

und Pflichten der Menschen zueinander." Dem englischen Volk ist nichts interessanter, als die Frage der Beziehungen der Menschen untereinander. Aber ihre Ansichten über die Frage sind scharf getrennt. Darum konnten sie sich nicht über eine nationale Erziehungspolitik einigen. Aus ähnlichen Gründen ist bis vor kurzem sehr wenig Gebrauch von englischer Literatur in den Volksschulen gemacht worden. Der stehende Grundsatz war, die Arbeit in den Elementarschulen auf unbestrittene Tatsachen zu beschränken. Die Erinnerung an alte Kämpfe lehrte englische Staatsmänner die Weisheit des Spruches, schlafende Hunde in Ruhe zu lassen.

Aber seit 1902 ist eine grosse Veränderung in die Verwaltung der englischen Erziehung gekommen. 1903 bestimmt die Regierung zum ersten Mal das Ziel der Elementarschulen. Die öffentliche Meinung nahm diese Bestimmungen mit herzlichem Beifall auf. Dieses sind die Ziele:

„Der Zweck der öffentlichen Elementarschule ist, den Charakter zu bilden und zu stärken, die Intelligenz der ihnen anvertrauten Kinder zu entwickeln, und den besten Gebrauch von den Schuljahren zu machen, indem man Knaben sowohl wie Mädchen nach ihren verschiedenen Bedürfnissen hilft, sich für die Lebensarbeit praktisch sowohl wie geistig vorzubereiten.

Mit diesem Zweck im Hintergrund ist es das Ziel der Schule, die Kinder sorgfältig zum Beobachten und klaren Denken hinzuleiten, sodass sie mit Verständnis einige Tatsachen und Gesetze der Natur kennen lernen; in ihnen ein lebendiges Interesse an den Idealen und dem Können der Menschen erregen, und sie zu einiger Kenntnis der Literatur und Geschichte ihres eigenen Landes zu bringen, ihnen Macht über die Sprache zu geben als dem Instrument für Gedanken und Ausdrücke, und indem man sie auf die Lücken ihrer eigenen Kenntnisse aufmerksam macht, in ihnen einen Geschmack für gute Lektüre zu entwickeln, damit sie in späteren Jahren ihr Wissen durch eigene Kraft vermehren können.

Die Schule muss zu gleicher Zeit die Kinder ermutigen, ihre Hände und Augen zu benutzen und durch geeignete Formen praktischer Arbeiten und Handfertigkeit diese Fähigkeiten auszubilden; ihnen auch jede Möglichkeit bieten, ihre

Digitized by Google

Körper gesund zu entwickeln, nicht nur, indem man sie zu körperlichen Uebungen anhält und zu organisierten Spielen, sondern auch, indem man sie in einfachen gesundheitlichen Gesetzen unterweist.

Es wird ein wichtiger Gegenstand der Schule sein, einzelne Kinder zu entdecken, die besonders begabt sind, und ihre besonderen Gaben zu entwickeln, soweit das geschehen kann, ohne die Interessen der Mehrzahl der Kinder zu opfern, sodass sie zu rechter Zeit in höhere Schulen kommen können, um den grössten Vorteil aus dem dort gebotenen Unterricht zu ziehen.

Und obwohl die Gelegenheit nur kurz ist, können die Lehrer doch viel tun, um das Betragen zu beeinflussen. Sie können durch ihr Beispiel versuchen, und durch den Geist der Disziplin, der in jeder Schule herrschen sollte, den Kindern Fleiss, Selbstbeherrschung und tapferes Aushalten in Schwierigkeiten als Gewohnheiten einzupflanzen; sie können sie lehren, das Edle zu achten, selbstlos zu sein, und dem Reinen und Wahren nachzustreben; sie können ein starkes Pflichtgefühl hervorrufen und ihnen die Achtung für andere einflössen, welche die Grundlage für Selbstlosigkeit und die wahre Basis aller guten Sitten ist. Das gemeinsame Schulleben dahingegen, besonders auf den Spielplätzen, sollte ihnen Sinn für Gerechtigkeit und gegenseitiger Treue entwickeln, welcher den Samen zu dem Ehrgefühl in späterer Zeit legt.

In all diesen Anstrengungen sollte die Schule soweit wie möglich das Interesse und die Mitarbeit der Eltern und des Heims sichern, um es mit vereinten Kräften den Kindern zu ermöglichen, nicht nur ihre volle Entwicklung als Menschen zu erreichen, sondern auch zuverlässige und nützliche Glieder der Gemeinschaft zu werden, in der sie leben, und würdige Söhne und Töchter des Landes, dem sie angehören."

Wieder hat während der letzten zehn Jahre das englische Volk angefangen, zu verstehen, dass es notwendig ist, höhere Erziehung auf moderner Grundlage zu entwickeln. Matthew Arnolds Warnung hat Frucht getragen. Das deutsche Beispiel hat geholfen. Der amerikanische Eifer für höhere Schulbildung hat England beeinflusst. Aber die Aenderung ist doch langsam gekommen, langsamer als erwartet wurde in Anbe-

Digitized by Google

tracht der ökonomischen Wichtigkeit, höhere Erziehung unter modernen Bedingungen der Industrie und des Handels zu entwickeln. Der Grund für diese Langsamkeit im Wechsel liegt darin, dass die durchschnittliche Meinung der Engländer lange den Glauben gehegt hat, wohl durch die Lehre von Adam Smith, dass der Staat sich auf das Einrichten von Elementarschulen beschränken und die Einrichtung von höheren Schulen einzelnen Personen oder Korporationen überlassen solle.

Die moderne Ansicht ist, dass alle Arten der Erziehung mehr oder weniger Sache der Regierung sind. England jedoch ist sehr lau in der Annahme dieser Lehre. Nicht eine Klasse im Land hat bis jetzt voll zugestimmt. Aber die Ereignisse der letzten zehn Jahre haben in der Tat England zu der Ansicht gebracht, dass, wenigstens bis zu einem gewissen Grad, der Staat sowohl für höhere als auch für Elementarerziehung sorgen müsse. Das ist ein bedeutsamer Wechsel in der englischen Denkungsart. Das heisst aber nicht, dass England ganz zu der Ansicht bekehrt ist, dass die nationale Erziehung von Anfang bis zum Ende geeinigt werden sollte. Sondern es bedeutet, dass das englische Volk sich der Notwendigkeit bewusst ist, dass eine Entwicklung in den höheren Schulen notwendig ist, die die Arbeit, die in den Elementarschulen angefangen wurde, zu einem höheren Ziel bringt, ohne notwendig dieselbe Art der Erziehung zu sein, wie sie in den höheren Schulen älteren Stils gegeben wurde. Dieser Wechsel in der Meinung der Engländer hatte schon drei administrative Resultate. Zuerst wurde die Zahl der vom Staat unterstützten höheren Schulen sehr vermehrt. Zweitens wurde die Verbindung zwischen Elementar- und höheren Schulen durch ein reiches System von Stipendien verstärkt. Drittens wurde die Zahl der englischen Universitäten vergrössert, um eine Fortbildung der Schüler zu ermöglichen, welche von den Elementarschulen heraufgekommen sind.

So ist also in den letzten Jahren eine schnelle Tendenz aufgekommen, das englische Schulwesen zu vereinigen. Grosse Zweige der Erziehung, die früher getrennt gingen, sind jetzt zusammengelaufen und sind unter die Oberaufsicht derselben Behörde gekommen. Aber psychologisch und sozial ist das englische Schulwesen noch weit von einer Vereinigung entfernt.

Digitized by Google

Die Erziehung der oberen Klassen ist noch in der Hauptsache getrennt von der Erziehung der grossen Masse. Die Erziehungsinstitute der unteren Mittelklasse werden langsam mit denen vereinigt, die von der oberen Schicht der Arbeiterklassen besucht werden. Aber selbst dieser Prozess ist weit von seinem Ende entfernt. Er ist aber wenigstens im Fortschreiten. Die Schulen der reichen Klassen bilden in jeder Richtung ein erzieherisches System für sich. Werden diese reicheren Klassen, durch den Wunsch, eine moralische und intellektuelle Einheit der Nation herbeizuführen, darauf bestehen, diese soziale Scheidung in der englischen Erziehung zu beseitigen? Gegenwärtig gibt es noch keine Zeichen für einen ernsteren Wunsch, mehr dafür zu tun, den Riss zu überbrücken, als durch ein paar Strickleitern, die in Stipendien bestehen, welche es besonders begabten jungen Leuten ermöglichen, von einem tieferen sozialen Grad der Schulbildung zu einem höheren überzugehen. Der Wunsch, diese Zweiheit in der englischen Erziehung aufrecht zu erhalten, ist keineswegs nur auf die Reichen beschränkt. Von vielen, die arm sind, wird es gerade so stark gefühlt. Das Klassensystem ist einer grossen Mehrzahl der Engländer merkwürdig angenehm.

Wenn eine Regierung das Gefühl nationaler Einheit unter seinen Untertanen zu verstärken wünscht, so ermuntert sie natürlich die Betonung des Patriotischen in den Schulen, aber sie legt grössere Bedeutung darauf, dass jeder einzelne Bürger seine persönlichen Dienste dem Staat zur Verfügung stellt. In England hat die Regierung seit vielen Jahrhunderten nur sehr wenig für diese beiden Forderungen getan. Bis vor ganz kurzem gab es überhaupt keinen patriotischen Unterricht in den Schulen. Auch gibt es bis jetzt noch keine rechtliche Verpflichtung für die einzelnen Bürger dem Staat zu dienen, weder durch Militärdienst noch in irgend einer andern Art. Aber jetzt ist es möglich, ein bedeutendes Wachstum der Gesinnung zu sehen, die zugunsten eines nationalen Militärdienstes und patriotischen Unterrichts in den Schulen stimmt. Es gibt aber auch eine starke Opposition gegen diese Vorschläge. Niemand kann sagen, welches von diesen beiden Lagern das stärkere ist. Es gibt viele Anzeichen, dass ein langer Meinungsstreit in England wegen dieser Fragen herr-

schen wird; d. h. ob es wünschenswert ist, einen allgemeinen obligatorischen Militärdienst zu haben, und ob es weise ist, besondere patriotische Gefühle durch Unterricht in den Elementar- und höheren Schulen zu erwecken.

Drei Gruppen politischer Denker müssen unterschieden werden. Die eine legt Gewicht auf die Wichtigkeit, das englische Leben auf nationaler Grundlage zu organisieren. Die zweite Gruppe denkt, dass in intellektuellen und spirituellen Dingen die nationalen Unterschiede verschwinden und internationalen Vereinigungen Platz machen müssen. Die dritte Gruppe behauptet, dass die Hauptsache, die das britische Volk im Auge behalten muss, die Zukunft der Rasse ist; dass die britische Rasse es nicht ausschliesslich oder hauptsächlich mit den britischen Inseln zu tun hat, und dass die wahre Einheit nicht England oder das vereinigte Königreich sei, sondern das britische Kaiserreich. Jede dieser drei Meinungen hat ihr Gegenstück in der erzieherischen Propaganda. Einige Reformer sagen, dass das ganze erzieherische Leben in England nur kühn von der Regierung auf nationaler Grundlage reorganisiert werden solle. Eine zweite Gruppe legt gegen die Nationalisierung Einspruch ein, da sie geneigt wäre, intellektuelle Engherzigkeit und Selbstgefälligkeit hervorzubringen. Eine dritte Gruppe besteht darauf, dass alle Schüler in den Schulen Grossbritanniens mit einem intellektuellen Horizont erzogen werden sollten, der das ganze britische Kaiserreich umschliesst, und dass Nationalismus und Internationalismus gleicherweise einer Einigung Platz machen sollten.

Die Wahrheit ist, dass diese drei Ansichten sich gegenseitig nicht ausschliessen. Der Knabe oder das Mädchen, die in England aufwachsen, sollten folgendes verstehen lernen: 1. die Anrechte des nationalen Staates; 2. die gegenseitige Abhängigkeit der Nationen auf intellektuellem, sittlichem und ökonomischem Gebiet; und 3. den ungeheuren Raum für Tätigkeiten aller Art, die das britische Kaiserreich darbietet und die notwendigen Pflichten, die es auf alle Glieder der britischen Rasse legt. Aber dieses geringe Ziel ist schwer zu verwirklichen. Verschiedene Leute neigen zu dem einen oder dem andern dieser drei Ansichten einer dreifachen Wahrheit. Die besten Lehrkräfte in englischen Schulen versuchen

Digitized by Google

gerechte und genaue Darsteller der drei Ansichten zu sein. Aber die erste, dass der nationale Staat den Dienst jedes einzelnen verlangt, ist dem englischen Verständnis etwas neu, da man sieht, dass der Staat so lange Zeit davon abgesehen hat, den einzelnen zum Dienst aufzurufen, ausser bei ein paar geringfügigen Gelegenheiten, wie dem Erscheinen vor Gericht. Die zweite, die gegenseitige Abhängigkeit der Nationen, kann viel leichter von einem englischen Bürger verstanden werden, teils wegen der Tatsachen aus der englischen Geschichte, teils wegen der Voraussetzungen, die der Theorie des Free Trade zugrunde liegen. Die dritte, der ungeheure Raum für Tätigkeiten aller Art, die das britische Kaiserreich darbietet und die notwendigen Pflichten, die es allen Gliedern der britischen Rasse auferlegt, ist noch etwas neu und noch nicht an pädagogische Theorien angepasst, die bewusst oder unbewusst den Lehrplan der meisten englischen Schulen färbt.

Es ist jedoch möglich, den Einfluss dieser drei Bewegungen in der englischen Erziehung zu verfolgen. Die erste wird durch die Tatsache illustriert, dass die öffentliche Meinung mehr und mehr dahin drängt, schon auf der Schule jeden Jüngling und jungen Mann im Gebrauch des Gewehrs zu unterrichten. Diese Bewegung, wenn sie überhaupt zu etwas führt, wird in irgend einer Art Bürger-Armee endigen. Es ist auch eine Neigung dazu vorhanden, nationale Geschichte zu lehren, der Muttersprache einen grösseren Platz im Schulplan einzuräumen, und solche Formen körperlicher Pflege zu befürworten, die geeignet sind, nationale Wohlfahrt zu sichern, wie z. B. Wohnungsfrage, Verbesserungen hygienischer Art, bessere Nahrung für Schulkinder, Einrichtung von Spielplätzen, Verbot von zu frühem Rauchen usw. Die Bewegung nach weiterer Anerkennung internationaler Pflichten zeigt sich in der Tendenz, ein grosses Gewicht auf den Geschichtsunterricht zu legen und in dem Nachdruck, mit dem das Aufrechterhalten internationalen Friedens betont wird. Die Bewegung zugunsten des Unterrichts der Kinder, die Verantwortlichkeit des Reiches zu verstehen, zeigt sich in der schnell wachsenden Beliebtheit der Feier des Empire Day, in der erzieherischen Arbeit der Victoria Ligua und in der Empire Ligua, in der Einrichtung von Vorträgen mit Lichtbildern über die Geographie und die so-

Digitized by Google

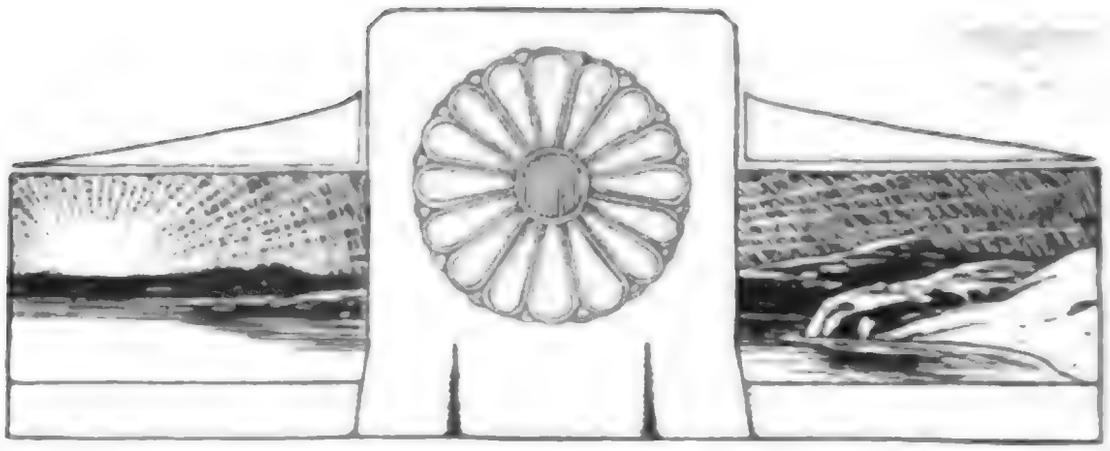
zialen Bedingungen des Reiches und in dem Beschluss, in regelmässigen Zeitabschnitten Konferenzen abzuhalten, die von Vertretern der Education Departments der verschiedenen Teile aus des Königs Ländern zusammengestezt sind.

Aber man kann unmöglich sagen, was das Resultat der neuen Bewegung in der englischen Nationalerziehung sein wird. Das nationale Leben ist in grosser Bewegung. Das erzieherische Leben ebenso. Aber niemand kann vorhersagen, ob die gegenwärtige Bewegung in einem hoch organisierten Erziehungssystem auf nur nationaler Grundlage daraus hervorgehen wird. Ich für meinen Teil erwarte dieses Resultat nicht. Die vergangene Geschichte Englands lässt ein anderes Resultat erwarten. Jede stark regulierte Form sozialen Lebens ist dem kraftvollen Typus des Engländers sehr unangenehm. Er zieht eine dehnbare Form sozialer Ordnung vor. Er möchte seine eigene Unabhängigkeit bewahren. Abenteuer und Unternehmungen liegen ihm im Blut. Er hasst alles, was an Pedanterie streift. Er glaubt, dass die Willenskraft mehr im Leben bedeutet als die geordneten Regeln der Gedanken. Er liebt einen weiten Fernblick. Er ist ein praktischer Idealist. Die Grösse, die Zusammengehörigkeit, der weite Horizont des Reiches ziehen ihn an. Und staatliche Interessen sind im Grund unvereinbar mit einer eng organisierten Form sozialer Ordnung. England ist der Führer des britischen Reiches. Es kann weder extrem aristokratisch noch exklusiv demokratisch sein. Seine Einrichtungen müssen ein Element von beiden besitzen. Darum wird nach meiner Meinung die nationale Erziehung in doppelter Weise fortgeführt werden, nämlich aristokratisch und demokratisch. Aber es gibt viele Anzeichen, dass soziale, intellektuelle und ökonomische Strömungen in der Richtung gehen, für den Augenblick die Macht der nationalen Regierung zu stärken gegen das individuelle Leben. Die kommende Generation fängt an, instinktiv zu fühlen, dass eine ausgesprochene persönliche Pflicht für den Staat nötig ist. Es ist möglich, dass die englische Erziehung in nicht allzulanger Zeit auf nationaler Grundlage organisiert werden wird, aber in zwei grossen Gruppen, die eine in aristokratischem Geist, die andre demokratisch. Nur wird es nötig sein, für viele Sicherheitsventile zu sorgen. Je fester die Organisation des englischen

Digitized by Google

erzieherischen Lebens wird, desto notwendiger wird es sein, dass Knaben und Mädchen von besonderem Temperament und stark ausgeprägtem individuellem Charakter die Möglichkeit haben, sich von ihr frei zu machen.

Digitized by Google



III Japanisches Bildungswesen

Von Professor Tsuji in Berlin

1 Das Erziehungsideal des Lehnstaates

In der langen Friedensperiode von 1603 bis zur Wiedereröffnung des Landes im Jahre 1854 besass Japan ein Erziehungsideal, das seinen damaligen Zuständen aufs vollkommenste angepasst war. Die Religion spielte in der Erziehung der heranwachsenden Generation keine anerkannte Rolle. Das Bedürfnis der Pflege der nationalen Tugenden wurde nicht besonders empfunden, weil durch die Politik der verwaltenden Lehnsherren jeder aktive Verkehr des japanischen Volkes mit der Aussenwelt verhindert wurde. Für die höheren Aufgaben der menschlichen Tätigkeit kamen nur die erblichen Samuraifamilien in Betracht, die in den 271 Lehnsstaaten die Krieger und Beamten stellten oder sich den freien Berufen widmeten. Nur für diesen, von der Masse des Volkes streng geschiedenen Stand gab es eine des Namens würdige Erziehung.

Diese Erziehung wurde den Söhnen der Lehnsleute in jedem Fürstentum im wesentlichen in den fürstlichen Anstalten zuteil und bestand in nichts weiter als in der Ausbildung der künftigen treuen Lehnsleute in Hinsicht auf Moral und Kriegstechnik. Die Grundlage für die moralische Erziehung bildete die confucianische Lehre im Verein mit den herkömmlichen ritterlichen Sitten und Lebensanschauungen. Das Resultat dieser Erziehung war im günstigen Falle ein Krieger, der eine Verkörperung der confucianischen und Krieger-Tugenden darstellte. Seine Lebensaufgabe war die Betätigung von Tapferkeit, Edelmut, Treue und die absolute Hingebung an seinen Herrn. Als

Digitized by Google

sicherstes Mittel, sich für diese Aufgaben zu befähigen, galten Selbstbeherrschung und Geistesgegenwart, die sich auch äusserlich durch stets ruhiges, gleichmässiges und taktvolles Benehmen dokumentierten. Da dieses allerdings enge Ziel der Erziehung meistens erreicht wurde, so verfehlte es seinen Eindruck auf die übrigen Klassen der Bevölkerung nicht.

Aus Begeisterung für dieses Wesen hat auch das Volk den Spruch geprägt: „Was unter den Blumen die Kirschblüte, ist unter den Menschen der Krieger."

2 Das Bedürfnis eines neuen Erziehungsideals

Mit der Umwandlung der Staatsform in die Kaiserherrschaft im Jahre 1868 fielen nun aber alle bisherigen Scheidewände innerhalb der Nation. Das Land stand nunmehr statt unter Hunderten unter einer Autorität, der des Kaisers, und trat infolge seiner Eröffnung als ein Ganzes der Welt gegenüber.

Es ist nicht zu verwundern, dass die Nation, die von ihrer eigenen Stellung keine Ahnung hatte, sich zuerst nicht zurecht zu finden wusste. Deshalb fielen der Regierung zweierlei Aufgaben zu. Die eine bestand in der Konzentrierung der bisherigen selbständigen Elemente auf die Autorität des Kaisers und die andere in der Aufklärung und Anpassung der Nation an die modernen Kulturforderungen. Die letztere sollte sich durch die Einrichtung des modernen Schulwesens vollziehen, während die erstere durch das Hervorheben der kaiserlichen Macht geschah. Im Laufe der ersten zwei Dezennien nach Einführung des neuen Staatssystems entwickelte sich neben diesen reformatorischen Bestrebungen der Regierung ein mannigfaltiges geistiges Leben im Volk. Nicht alle Richtungen waren dem Streben der Regierung günstig. Denn im Anfang war die frühere Aera noch in zu frischer Erinnerung des Volkes; andererseits war dieses dem zuströmenden ausländischen Einflusse ausgesetzt, mit dem oft zu freie Gedanken in das Land hineingetragen wurden. Dazu kam, dass alle vier Volksklassen, d. h. ausser den Kriegern auch die Bauern, Handwerker und Kaufleute, die ihnen gewährte Berufsfreiheit in vollem Masse geniessen wollten. Wie die Regierung hastete, die modernen Einrichtungen einzuführen und zu vervollkommnen, so war jeder Einzelne, zuerst vor-

Digitized by Google

wiegend der Samuraistand, und dann allmählich alle anderen Stände eifrig bestrebt, sich in seiner Weise zur Geltung zu bringen.

Bei diesem Hasten nach äusseren Erfolgen hatte man begreiflicherweise keine Musse, sich der inneren Vervollkommnung zu widmen; es war eine Zeit, wo der durch Jahrhunderte anerzogene Charakter des Volkes mit seinem ehemaligen Ideale beinahe verloren ging, ohne dass ein neuer ihn ersetzte.

3 Das Kaiserliche Erziehungsedikt von 1889

Für diese Phase des sich erneuernden geistigen Lebens war es von äusserst grosser Bedeutung, dass die Nation durch das Kaiserliche Edikt über Erziehung von 1889 auf ein gemeinsames ethisches Ziel hingewiesen wurde; besonders für den Moralunterricht in der Schule war dieser Schritt des Herrschers ausserordentlich wesentlich, weil ihm dadurch ein fester Halt gegeben wurde, der ihm bisher gefehlt hatte. Sein Inhalt ist im Grunde genommen eine Kombination der altbekannten Lehre des chinesischen Weisen und der Anschauungen aus dem herkömmlichen Ahnenkultus. Der ganze Moralunterricht und die Prinzipien der Nationalerziehung in der Schule fussen auf diesem kaiserlichen Edikt und einem zuerst 1904 von dem Unterrichtsministerium herausgegebenen staatlichen Moralbuch für das ganze Land, das alle wichtigen ethischen Forderungen in aller Kürze behandelt. Der Unterricht schreitet der Entwickelung des Begriffsvermögens des Kindes entsprechend von der Behandlung des leichteren zu der des schwereren Stoffes fort.

Die Hauptmomente für Weckung und Aufrechterhaltung der patriotischen Gesinnung sind nichts anderes als eine Erweiterung einiger Worte des Kaisers in dem oben erwähnten Edikt über Erziehung: „Unsere Vorfahren haben unser Reich in unvordenklicher Vergangenheit angelegt und ihm ihre hohen Tugenden tief eingepflanzt. Unsere Untertanen sind stets ihrem Herrn unverbrüchlich treu und ihren Eltern kindlich gehorsam gewesen; sie alle haben danach gestrebt, die Schönheit dieser beiden Tugenden durch alle Generationen hindurch zu bewahren. Hierin liegt die Schönheit unserer nationalen Ziele, und hierauf ist auch unser Erziehungssystem gegründet. Seid stets

Digitized by Google

darauf bedacht, das allgemeine Wohl und die Interessen des Staates nach besten Kräften zu fördern. Habt vor der nationalen Verfassung Ehrfurcht, gehorcht den Gesetzen unseres Landes und opfert euch, wenn es erforderlich ist, mutvoll für das Wohl der Allgemeinheit. Unterstützt in jeder Weise unsere Kaiserliche Dynastie, die so lange dauern soll wie die Welt." (Die deutsche Uebersetzung des Ediktes siehe im Enzyklopädischen Handbuch von Rein: „Japanisches Schulwesen", II. Aufl.)

Man sieht, dass die Pflege der patriotischen Gesinnung sich im wesentlichen auf die historischen Motive stützt. Doch sind auch die neuen staatsbürgerlichen Aufgaben der Nation berührt. Als allgemeiner Hinweis des Herrschers an die Nation hätte weder mehr noch weniger zum Ausdruck gebracht werden können. Es handelt sich nur darum, wie er aufgefasst und für die Erziehung verwertet wird, ob das eine oder das andere Moment dabei besonders ins Gewicht fällt.

4 Das Loyalitätsprinzip

Die Verwertung der historischen Motive beruht auf der herkömmlichen Auffassung über die Abstammung der kaiserlichen Dynastie, die ewige Aufrechterhaltung ihrer einen Linie und über die stete Uebung der Nationaltugenden in der Vergangenheit, besonders in Beziehung auf das Herrscherhaus. Die staatsbürgerlichen Aufgaben werden daneben verhältnismässig kurz vom modernen Standpunkt aus gewürdigt.

Die absolute Heilighaltung der kaiserlichen Dynastie wird durch ihre göttliche Abstammung begründet, deren Uranfang bis heute wissenschaftlich zwar nicht ermittelt ist, aber nach der Ueberlieferung weit über die Reichsgründung hinausgeht. Demnach verehrt das Volk in den Kaisern die Nachfolger der göttlichen Nationalahnen, denen es angeblich seine Existenz verdankt. Die Ehre, unter der Herrschaft einer solchen heiligen Dynastie zu stehen, aufrecht zu erhalten, wird als die erste Nationalaufgabe dargestellt. Hiermit hängt die grösste Ehrfurcht des Volkes vor dem herrschenden Kaiser zusammen. Leider äussert sich diese Ehrfurcht aber oft nicht in freier, herzlicher, sondern in zeremonieller, zu formeller Art.

Die Heilighaltung und Ehrfurcht schützt den Herrscher

Digitized by Google

zwar vor Verletzung; aber eine herzliche Anhänglichkeit ist dadurch allein kaum zu wecken. Diesen Mangel ersetzt die Würdigung der kaiserlichen Person, aber nicht etwa ihrer heroischen Taten, sondern vorwiegend ihrer humanen Gesinnung gegen das Volk, die etwa derart ist, wie sie Eltern für ihre Kinder hegen. Diese ihre landesväterliche Gesinnung haben die Herrscher oft in Gedichten zum Ausdruck gebracht, wie sie auch der jetzige Kaiser in einem Gedichte offenbarte, das folgenden Inhalt hat: „So oft ich in den alten Schriften lese, denke ich daran, wie meine Regierung beschaffen ist." Je heiliger die Person des Kaisers und je grösser die ihr dargebrachte Ehrfurcht ist, desto mehr wird das Volk durch solche Worte herzlicher Fürsorge gerührt. Die selbstlose Hingabe an den Herrscher ist auch ein Ausdruck der Dankbarkeit des Japaners für die gütige Gesinnung seines Kaisers.

Bei der Erweckung dieser Gefühle in den Herzen der Kinder wird der Lehrer durch die weitverbreitete Wertschätzung der altjapanischen Tugenden unterstützt. An der Spitze steht die Vasallentreue, die schon in grauer Zeit den Vorfahren als die vornehmste Tugend galt, und in der das Volk auch jetzt noch seinen Stolz sucht; denn es sieht, wie oben bemerkt, in der Treue diejenige Tugend, die zur Aufrechterhaltung der heiligen Dynastie am meisten beiträgt. Wie gerade diese Tugend in ihrer Grösse erfasst und ausgeübt wurde, zeigt folgendes Lied von Otomo no Yakamochi (gest. 785), die jetzige Hymne für Heer und Flotte, die in freier Uebersetzung lautet:

Wenn ich befahre das weite Meer,
Mag mein Leichnam im Wasser treiben,
Oder tief auf dem Grunde bleiben.
Wenn ich gehe im Wald und Gebirg',
Mag er in weit blühenden Heiden,
Im hohen Grase verborgen bleiben.
Nur, dass mich dort der Tod ereilt,
Wo mein erhabener Herrscher weilt.

Ein japanisches Sprichwort heisst: „Wenn die Familie arm wird, werden gute Kinder, wenn der Staat in Unruhe gerät, treue Vasallen offenbar." Um die vaterländische Gesinnung der Vorfahren recht zu veranschaulichen, werden der Jugend meist loyale Helden, die sich in diesem Sinne auszeichneten,

Digitized by Google

als Vorbild hingestellt, wie z. B. der allgemein bekannte Kusunoki Masashige: Um die kaiserliche Dynastie vor dem Angriffe der rebellischen Vasallen zu schützen, brachten er und seine Verwandten ihr Leben zum Opfer dar. Dagegen gelangen jene Grossen der Nation, die das kulturelle Leben und Streben derselben verkörpern, kaum zur Würdigung.

Indessen ist man sich in offiziellen Kreisen darüber klar, dass die Anhänglichkeit an den Herrscher allein den modernen Nationalanforderungen nicht genügt. So werden im Anschluss an die erwähnten Momente in dem Moralbuch die verfassungsmässigen Rechte und Pflichten des Staatsbürgers berücksichtigt: Wahl der Abgeordneten, Wehrpflicht, Besteuerung, Volksbildung, Wahrnehmung des Gesamtinteresses, Befolgung der Gesetze, Hebung des Wirtschaftslebens und dergleichen, in der Mittelschule, wenn auch als fakultatives Fach, der Grundriss der Rechts- und Staatslehre.

Als äussere Mittel stehen der Pflege des patriotischen Sinnes zur Verfügung: die Verwertung des Geschichts- und Geographieunterrichts in dieser Hinsicht, Besuche von historischen Ortschaften, das gemeinsame Feiern der Nationalgedenktage, das Chorsingen patriotischer Lieder, militärische Uebungen beim Turnunterrichte und das Aufhängen loyaler Heldenporträts in den Schulräumen.

Besonders charakteristisch für die japanische Nationalerziehung ist ihre Stellung zu den photographischen Bildern des Herrscherpaares, die dieses jeder Schule zu schenken pflegt. Man sieht in ihnen nicht nur die Bilder, sondern die Verkörperung der heiligen Personen des Herrscherpaares. Aus Furcht vor Verletzung werden diese Bilder nicht ständig, sondern nur an den Nationalfeiertagen oder bei bedeutenderen Feierlichkeiten an der heiligsten Stelle in der Aula weihevoll aufgehängt. Vor ihnen findet die Feier statt gewöhnlich nach dem Programm: Gemeinsames Singen der Nationalhymne, Verbeugung vor den Bildern des Herrscherpaares, Vorlesen des kaiserlichen Ediktes über Erziehung und Haltung einer Festrede. Da den Schülern der Anblick der Bilder nur so selten und bei so feierlichen Gelegenheiten gestattet wird, ist er um so wirkungsvoller auf ihr Gemüt. Soweit diese Heilighaltung der Bilder zur Erinnerung an die humane Gesinnung des Herrschers dient, wird niemand

ihre glückliche Verwertung leugnen. Aber dabei darf man niemals vergessen, dass eine Uebertreibung dieser Art leicht dahin führt, in der symbolischen Handlung eine wirkliche Anbetung zu finden.

Aus dem bisherigen wird man wohl ersehen, dass die patriotische Gesinnung auch in Japan nicht nur in althergebrachter Weise, sondern auch im modernen Sinne gepflegt werden soll, um den Kindern die Bedeutung der neuen Staatseinrichtungen ans Herz zu legen. Aber für solche Pflege kann das Gebot nicht immer den Ausschlag geben. Sie ist im wesentlichen auf Auffassung und Stimmung der Lehrenden angewiesen. Wie gestaltet sich nun die vorherrschende Auffassung und Stimmung? Die Antwort wird kurz zusammengefasst heissen: mit einseitiger Betonung der Kaiserverehrung. Die Hauptgründe hierfür liegen in der Auffassungsweise des vaterländischen Sinnes und in der einseitig übertriebenen Wahrnehmung der geltenden Momente.

5 Das Nationalbewusstsein

Es ist schon oben erwähnt worden, dass das Nationalgefühl des modernen Staatsbürgers in Japan eine vollständig neue Sache ist. Das Vorhandensein dieses Begriffs allein will doch noch nicht viel sagen. Es handelt sich darum, dass er vollständig eingebürgert wird und der Bevölkerung gleichsam in Fleisch und Blut übergeht. Ist dieses nun in Japan der Fall? Man darf es nicht gerade verneinen, doch zur richtigen Auffassung ist man noch kaum gelangt. Denn das Volk haftet im Grunde noch an der alten Auffassung über das Vaterland, d. h. es neigt dazu, unter dem Vaterland das Land des Herrn und unter der Vaterlandsliebe lediglich die Hingebung an den Herrn zu verstehen. Begreiflicherweise ist das besonders in heutigen Tagen der Fall, da die jetzige Generation in ihrem Herrscher den hohen Begründer ihres modernen Daseins, sowie ihres nie dagewesenen Glanzes mit voller Begeisterung feiert. Man scheute sich bis jetzt, durch Aufstellung der Definition beide Begriffe scharf zu trennen und die Loyalität und das Staatsbürgertum nebeneinander zu stellen, da man fürchtete, hierdurch den lang gepflegten loyalen Sinn zu beeinträchtigen. Man hilft sich damit, dass man sagt, in Japan ist Loyalität und

Digitized by Google

Vaterlandsliebe identisch. Als Grund dafür wird angegeben, dass das japanische Volk ein und demselben Stamme entsprossen ist, wie die kaiserliche Dynastie, und somit die ganze Nation das grosse kaiserliche Haus bildet, sodass die Unterscheidung zwischen dem Staate und der Dynastie unmöglich ist.

Die Lehrer bilden im allgemeinen in dieser Hinsicht auch keine Ausnahme. Ausserdem wird natürlicherweise öfters von seiten der Behörden die Hebung des patriotischen Sinnes betont. Der angeschlagene Ton hallt nun in dem Lehrer wieder und zwar in starker Färbung im obigen Sinne. Die Folge ist, dass die Jugend beim Abgang von der Schule bloss das kaiserliche Edikt buchstäblich im Kopfe und lebhafte Bilder der loyalen Helden vor Augen hat.

Es bedarf keiner Erwähnung, dass eine derartige Pflege des nationalen Sinnes in ihrer Weise gelungen ist, und dass der Jugend dadurch auf alle Fälle ein fester moralischer Halt gegeben wird. Dies ist ein grosser Fortschritt, den die jetzige japanische Schulerziehung im Vergleich mit der Anfangsperiode zu verzeichnen hat, wo es ihr noch an diesem Mittelpunkt gebrach. Tatsächlich hat sich diese Erziehung bewährt: in den beiden Kriegen mit China und Russland hat das japanische Volk sich als geeinte, von glühendem Patriotismus beseelte Nation glänzend betätigt. Andererseits darf man doch nicht übersehen, dass die Jugend dadurch zu einseitig wird und gleichsam in der Hinneigung zum Loyalen erstarrt.

6 Weltstellung Japans nicht berücksichtigt

Allerdings dürfte der Entschluss schwer fallen, durch Aenderung der Erziehung den anscheinend einzig richtigen moralischen Halt der Nation, der sich glänzend bewährt hat, in Frage zu stellen. Wie immer, wenn es sich um lang hergebrachte Sitten und Bräuche handelt, werden auch hier Tradition und Gefühl im Wege stehen. Aber niemand, dem das Wohl der Nation wahrhaft am Herzen liegt, wird sich der Ueberzeugung entziehen können, dass man sich mit dem bisherigen Erfolge nicht mehr zufrieden geben darf, und dass der oben erwähnte Standpunkt der Nationalerziehung der gegenwärtigen Lage des Nationallebens durchaus nicht mehr entspricht. Der Grund

Digitized by Google

hierfür wird im wesentlichen darin zu suchen sein, dass er eine andere Richtung vertritt als eine solche, die die Zeit gebieterisch fordert. Die Gegenwart, in der die notwendigsten modernen staatlichen und privaten Einrichtungen schon in bedeutendem Umfang eingeführt worden sind, weist offenbar auf die Notwendigkeit hin, nunmehr das innere Geistes- und Gemütsleben der Nation zu pflegen, damit es an Tiefe und Fülle gewinnt. Während der Aufnahme der fremden äusseren Kultur fehlte es an der Zeit und Gelegenheit, das innere Selbst zur Entfaltung zu bringen. Für die Erzielung aller dieser Faktoren, die zum Aufbau eines von Grund aus neuen, gediegenen nationalen Lebens beitragen sollten, ist es vor allem von der grössten Bedeutung, dass die Nation sich selbst erkennt. Denn die Zukunft einer Nation, wie die der Einzelnen, hängt wesentlich hiervon ab. Zu diesem Ende müsste sich die Nation einerseits der gewissenhaftesten Selbstprüfung unterziehen, andererseits ihren Blick zu erweitern suchen, um zu erkennen, wie sie beanlagt ist, was für Fehler sie etwa hat, wozu sie am meisten befähigt ist, was sie auf verschiedenen Gebieten geleistet hat und hätte leisten können, kurz, die Ureigenschaften der Nation müssen in Berücksichtigung aller erfahrenen Einflüsse der Zeiten auf Grund der Geschichte und Wissenschaft ganz objektiv sowie kritisch studiert und offen dargelegt werden.

Hierbei muss das Gefühl gänzlich zurückgedrängt werden; nur mit Vernunft muss man in den Kern der Sache eindringen. Einer Nation, die ganz auf dem modernen Standpunkt stehen will, muss Althergebrachtes nicht heilig sein, weil es nur einheimisch ist; es kommt auch darauf an, ob und wie es sich den modernen Forderungen anpasst. Die Erweiterung des Blickes dient dazu, dass sich die Nation stets mit den anderen Nationen in Vergleich stellt. Dieses führt sie zu dem ernsten Streben, sich im Angesicht der ganzen Kulturwelt in die Höhe zu bringen und auf der Höhe zu erhalten, und es verhindert, dass sie in Selbstgefälligkeit hineingerät, bevor sie den Segen der modernen Kultur im ganzen Umfange empfangen hat.

Dieses Streben nach Fortschritt ist besonders wesentlich in einem Lande, das von den Mittelpunkten der modernen Kultur entfernt liegt, und in einer Zeit, in der die Nation leicht Gefahr laufen könnte, von den äusseren Erfolgen sich blenden

Digitized by Google

zu lassen. Nicht nur in ihren staatlichen und privaten Einrichtungen, nicht nur in ihrem äusseren Leben, sondern auch in ihrer Art, sowie in ihren Anschauungen steht die ganze zivilisierte Welt als Vorbild vor uns. Jede Nation hat ihr eigenes Wesen und ihre besondere Art. Sie ist nicht in allen Beziehungen ein direktes Vorbild für die anderen. Aber in bezug auf den Sinn ihrer Kultur kann die eine immer von der anderen lernen, um sich zu vervollkommnen, ohne dass sie es nötig hat, ihre Grundprinzipien davon beeinflussen zu lassen. Auf die Ergebnisse dieser eingehenden Studien und allseitigen Betrachtungen dürften erst neue Ideale für das künftige Nationalleben, also vorwiegend solche für die kommende Generation gegründet werden.

7 Spontane Regungen nicht benutzt

Die wahre Aufgabe der Nationalerziehung in Japan wird wohl jetzt darin bestehen, der Jugend daraufhin ehrlich darzulegen, wie sich das Wesen der Nation gestaltet hat und was in der Hauptsache zu wünschen übrig bleibt, ohne sie nur auf vermeintliche Vorzüge hinzuweisen, deren Bedeutung von der Zeit bedingt ist, und den jugendlichen Geist auf Kosten seiner Beweglichkeit in eine gewisse einseitige Form einzuzwängen.

Um hierbei das Element der nationalen Selbstbestimmung im Sinne der konstitutionellen Monarchie hervorzuheben, ist eine schärfere Unterscheidung desselben von dem Loyalen unvermeidlich. Und man möchte in dem ersteren die wahre Liebe zu dem nationalen Verbande, die sich in der strengen Wahrnehmung der Interessen der Gesamtheit äussert und in dem letzteren eine innige Anhänglichkeit an den Herrscher erblicken, eine Tugend der Nation, die der treuen historischen Erinnerung und lebhaften Begeisterung für die Person des Herrschers entspringt. Die Befürchtung, dass die Anhänglichkeit und Treue des Volkes an den Herrscher sich verringere, wenn man das Staatsbürgertum hervorhebe, war berechtigt, solange sich das Volk über die Bedeutung des neuen Staatswesens nicht klar genug war und die Grundlage desselben noch nicht feststand. Wie oben erwähnt, wurde die feste Zusammenhaltung des Nationalinteresses nur durch seine schroffe Konzentrierung

Digitized by Google

auf den Herrscher erzielt; ohne sie hätte sich das Nationalleben haltlos verlieren können.

Es verhält sich jedoch mit der Loyalität wie mit der Pietät von mündig gewordenen Kindern gegen die Eltern. Diese könnte sich in einer oder der anderen Form offenbaren, aber ohne Zweifel ist es, dass die Kinder schliesslich das Interesse der Eltern mit vertreten, sofern sie elterntreu gesinnt sind. Diese Gesinnung gegen ihre Eltern wird nun doch den Kindern in ihrer Jugend eingeprägt, ohne den Kindern die Fähigkeit und die Möglichkeit zu nehmen, ihr selbständiges Dasein in ihrer Art und Weise aufzufassen und nach ihrer Ueberzeugung zu gestalten.

Ebenso verhält es sich mit der Mündigkeit einer Nation. Jetzt ist die Gefahr für die Legitimität der kaiserlichen Dynastie vollständig überwunden. Die Heiligkeit und politische Autorität des Herrschers sind durch die Verfassung gesichert, und es wird im ganzen Lande nicht einen geben, der etwa den Segen des neuen Staatswesens anzweifeln würde. Dem Volke sind zugleich ausdrücklich in demselben Masse Rechte gewährt, wie ihm Pflichten auferlegt worden sind. Es handelt sich nunmehr um die Fragen, wie die Einzelnen jene im Interesse der Gesamtheit am besten ausnützen und verwerten, wie sie diese in vollem Masse erfüllen können. Die jetzige Generation steht, wie aus dem obigen hervorgeht, im Grunde genommen in jeder Hinsicht noch unter dem Banne der früheren Aera, wo das Volk nur zu gehorchen, aber nicht selbständig zu urteilen und zu handeln brauchte und wusste. Deshalb könnte man jetzt wohl etwas mehr tun, um ihr in Beziehung auf ihr nationales und staatsbürgerliches Wirken Winke zu geben; sonst ist zu fürchten, dass sie schwerlich imstande sein wird, die Gaben der neuen Aera im Interesse des Vaterlandes zur vollen Geltung zu bringen und zu fördern. Die kommende Generation müsste entschieden darauf hingeleitet werden, dass sie sich selbst und ihrer eigenen konstitutionell-staatsbürgerlichen Bedeutung mehr bewusst werde und sich in strenger Wahrnehmung des Gesamtinteresses selbständiger zu betätigen und zu behelfen wisse, mit anderen Worten: sie müsste mehr auf eigenen Füssen stehen.

Digitized by Google

8 Gegenwärtiger Zustand ein Uebergang zu Höherem

Es ist ganz begreiflich, dass die japanische Schulerziehung, die sich auf dieser Uebergangszeit der Kultur im Lande aufbaut, von den älteren Anschauungen nicht frei ist, die noch ihre tiefste Grundlage bilden. Aber die Tatsache, dass sie bisher in ihrer Weise vorwärts gekommen ist, berechtigt zu der Hoffnung, dass sie auch in Zukunft den Weg nicht verfehlen wird, den zeitgemässe Ideen ihr bahnen werden. Diese Ideen werden allmählich, infolge der weiteren Verbreitung und Vertiefung der allgemeinen Bildung und infolge der wahren Erkenntnis des Wesens des neuen Staates aus dem Innersten der Volksseele hervorgehen. Dagegen wäre eine schroffe absichtliche Wendung nicht ohne Gefahr; denn es wäre zu befürchten, dass der Moralunterricht seinen Halt verlieren könnte, ehe ein neuer, höherer feste Wurzel geschlagen hat. Man darf aber niemals vergessen, dass die Schulerziehung in einer solchen Periode nicht nur die Vergangenheit berücksichtigen, sondern gerade die Zeit, der die kommende Generation angehört, scharf ins Auge fassen muss.

Nun hat der Moralunterricht, der im Grunde nach wie vor Charakterfestigkeit im Sinne des Kriegers und Vasallen anerziehen will und auch anerzieht, natürlich Vorzüge; aber sein Ziel ist, von dem Standpunkt des konstitutionellen Staatsbürgers aus betrachtet, kein glückliches. Denn um dieses Ziel zu erreichen, muss das Individuelle zum grossen Teil aufgeopfert werden; die gegenwärtige Lage der Nation fordert dagegen das Heranbilden von Staatsbürgern, die zwar loyal gesinnt, aber als gediegene, staatsbürgerlich tüchtige Mitglieder des Staates frei zu denken und zu handeln vermögen, sodass das Nationalleben mannigfaltiger und voller zur Entfaltung kommen kann. Die Notwendigkeit eines Schrittes in dieser Richtung wird darum von einer Anzahl von Pädagogen und Staatsmännern anerkannt, aber von anderen, die der Meinung sind, dass das feste Zusammenhalten der Nation nur durch die Loyalität ermöglicht werden könne, ebenso heftig bestritten. Freilich ist das Zusammenhalten der Nation unbedingt notwendig; aber es muss nicht nur auf der loyalen Gesinnung, sondern auf der weit-

Digitized by Google

und tiefblickenden Einsicht jedes einzelnen, sich seiner Verantwortlichkeit gegen Nation und Staat bewussten Staatsbürgers basiert sein.

Das Moralbuch lehrt, dass das Vaterland der Japaner eine 2500jährige Geschichte hat, dass seine Bürger, wenn das Vaterland in Not kommt, sich aufopfern und die Familie vergessen sollen, um dem Herrscher beizustehen und ihn von Sorge zu befreien, und dass jeder bemüht sein soll, im Frieden in seiner Weise den Wohlstand und die Kultur des Landes zu heben. Andererseits macht das Moralbuch die Jugend darauf aufmerksam, dass ihr Vaterland in vielen Beziehungen fremden Mächten nachsteht, und dass nur durch grossen Lerneifer auf allen Gebieten höhere Ziele erreicht werden können.

Diese Lehren müssten nun in der Schule, dem Wesen des Staates entsprechend nach der Seite des sich selbst bestimmenden Nationalbewusstseins ergänzt und erweitert werden. Dann wird es gelingen, die kommende Generation nicht nur zu loyalen Vasallen zu erziehen, sondern zu loyalen Staatsbürgern, die für ihren Herrscher und für das Vaterland stets ihr Bestes hergeben und auf die sich der Herrscher und das Vaterland in allen Lagen fest verlassen können.

Digitized by Google

IV Was tut die rumänische Schule um die nationale Erziehung zu heben?

Von Professor C. Jonescu-Bukarest.

I Die Tätigkeit von Spiru Haret

Die Schule des jungen Königreichs Rumänien ist eine nationale Institution. Ihre ganze Tätigkeit zielt nur auf die Hebung der nationalen Erziehung hin. Diese Auffassung ist selbst von der Lage des rumänischen Volkes im Wirbel des modernen Lebens und von der Stellung des jungen rumänischen Königreichs in engen und regen Verkehr mit älteren kulturell gebildeten Völkern bestimmt. Das rumänische Volk, welches einen reichen gesegneten Boden in Besitz hat, ward von dem geschichtlichen Geschick durch und den Verhältnissen türkischer Herrschaft mehrere Jahrhunderte hindurch in tiefsten Dunkel dahinzuleben genötigt, sodass die moderne Zeit es zum nationalen Leben weder geistig noch wirtschaftlich vorbereitet fand. Der rumänischen Schule werden daher als Leitidee der nationalen Erziehung eine Fülle von Aufgaben gestellt, deren Lösung zur patriotischen, bürgerlichen, sozialen und wirtschaftlichen Volkserziehung dienen soll. Und dies wird von dem Bewusstsein bedingt, dass wir ein kleines, vielleicht ohne unsere Schuld in der Kulturentwicklung und Erwerbung moderner Existenzmittel zurückgebliebenes Volk sind, dessen Aufgabe es ist, seine Individualität soweit in Hinsicht auf nationales Bewusstsein zu pflegen, als auch Bürger, Kulturmenschen in möglichst kürzester Zeit heranzubilden.

Digitized by Google

Diese Tätigkeit beginnt schon in der elementaren Volksschule. Ihr Fortschritt zielt dahin, auch die höheren Unterrichtstufen zur Mitarbeit in gleicher Richtung zu veranlassen. Einflüsse von oben bestehen vor allem in Zentralisierung, Systematisierung, Vervollkommnung und Verallgemeinerung der von der Primärschule kommenden Vorschläge, in der Zustimmung und Förderung von seiten der höchsten Schulbehörden, das heisst des Unterrichts- und Kultusministeriums.

Damit dies mit Erfolg geschehen könne, musste aber im Ministerium verständnisvolles Eingehen und viel guter Wille herrschen, um die Aufsicht, die Leitung und die Ausführung der in der einen oder anderen Richtung kommenden Vorschläge zu überwachen und sie durch andere neue Gedanken zu entwickeln. Glücklicherweise war unser Unterrichts- und Kultusministerium von einem solchen Geiste beherrscht, Dank einer Hauptpersönlichkeit, welche das Glück hatte, über 25 Jahre der 41 jährigen Herrschaft unseres Königs, bei ungewöhnlicher Arbeitskraft und geweckten patriotischen Sinn, im Unterrichtsfache stets im Vordertreffen, zeitweilig sogar an der Spitze des Unterrichtswesens, zu stehen. Diese Persönlichkeit ist der Bukarester Universitätsprofessor Spiru Haret, welcher seit 1879 fortwährend mit der obersten Leitung der Schule in Berührung steht, vom Jahre 1881 bis 1885 in der Stellung eines Generalinspektors des Unterrichts, von 1885 bis 1888 als Generalsekretär des Unterrichts- und Kultusministeriums und von 1897 bis 1899 und 1901 bis 1905 die Würde des Unterrichts- und Kultusminister einnehmend. Desgleichen übt er seit 1905 eine strenge Kontrolle und gibt allen Aufgaben der Schule einen bedeutenden Antrieb durch die Gründung und Leitung einer „Allgemeinen Zeitschrift des Unterrichts", bei deren Herausgabe ihm die besten Lehrkräfte des Landes beistehen.

Der Name dieses Universitätsprofessors beginnt hinsichtlich der nationalen Erziehung bezeichnend für das Streben und Wirken der gesamten Lehrerschaft des Landes zu werden. Denn in allem, was er als Minister leistet oder als Schulmann schreibt, fühlt der Lehrer, wie sein Streben in Beziehung zum Nationalleben des rumänischen Volkes steht, sieht er, dass sich seine Ideen und Gedanken wiederfinden in den Ansichten dieses

Digitized by Google

praktischen Pädagogen unserer Nation. Haret steht seit einer langen Reihe von Jahren in einem regen persönlichen wie schriftlichen Verkehr mit den Lehrern aller Stufen, vom bescheidensten Dorflehrer bis zum Hochschulprofessor hinauf, überall Ideen, Angaben, Berichte über Arbeitsvorschläge erhaltend und allen Aufmunterungen, Ergänzungen und Anweisungen zur Verwirklichung der Ansichten erteilend. Man könnte sagen, dass in ihm ein erregtes und erregendes Zentrum der ganzen nationalerzieherischen Tätigkeit der rumänischen Schule sich verkörpert. Alles, was in der letzten Zeit in diesem Bereiche getan worden ist, ward von ihm oder durch ihn getan, und Kennzeichnung der Wege neuen Wirkens erwartet man von ihm.

Die von Haret hauptsächlich während seiner ministeriellen Tätigkeit von 1897 her vertretenen, die Schule betreffenden Ansichten sind die folgenden:

„Die Zeit, in der wir leben, bildet ohne Zweifel eine der bedeutendsten Epochen der Geschichte. Es waren vielleicht noch nie vordem zu gleicher Zeit so viele Grundfragen gestellt, von deren Lösung die künftige Richtung der Menschheit abhängt. Eine der bedeutendsten unter diesen Fragen ist das Aufleben des Nationalitätenprinzips, kraft dessen jedes Volk sein Dasein sicherzustellen trachtet, indem alle nationalen Bestandteile auf Grund natürlicher, von Sprachen-, Sitten-, Glaubens-, Strebens-, Bedürfniseinheit gebildeten Verhältnissen in einem Bund vereinigt sind. In diesem mehr oder weniger friedlichen Kampfe ist die Schule wenn nicht das erste, doch eines der ersten und kräftigsten Mittel der Betätigung.

Für die kleinen Völker, denen nichts von dem, was ihnen das unabhängige Dasein sichern könnte, zu vernachlässigen erlaubt ist, wäre es ein Zeichen unerhörter Blindheit, wenn sie die ihnen aufgenötigte Pflicht, aus der Schule das Schild ihrer Nationalität zu bilden, nicht einsähen.

Heute leuchten für uns bessere Tage; die Pflicht aber, uns um die Schule zu bekümmern, ist nicht vermindert; im Gegenteil. Das Dasein eines Volkes ist nur solange gesichert, als all seine Bestandteile fest geeinigt sind. Eine Einigung kann aber nicht bestehen, wenn nicht das ganze Volk im gemeinschaftlichen Gefühle der Liebe zum Vaterlande und zur Nationalität erzogen und erhalten wird. Für des Staates Einheit und Macht

Digitized by Google

ist es zu wünschen, dass alle auf unserem Boden befindlichen Nationalitäten zu einer einzigen, das Ergebnis aller, sich verschmelze; der sicherste Weg zu diesem Ziele ist es, soviel als möglich das herrschende Element durch Kultur, besseres Leben, möglichst genaues Verständnis unserer Stellung in der Welt, durch Entwicklung der Vaterlandliebe und des Nationalstolzes zu kräftigen.

Wie hochtönend klingt in unserem Munde das Wort Vaterland! Zum Vaterlande gehört aber nicht nur der Boden, aus dem man Einkünfte zieht. Das Vaterland machen auch die Sprache, Geschichte, Religion und die Sitten aus. All' dies mit den Füssen zu treten, heisst seinem Vaterlande entsagen. Sowie ein Vater nicht das Recht hat, sein Kind ohne Unterricht zu lassen, hat er auch nicht das Recht, eine nationalwidrige Erziehung ihm zu geben, welche ein landfremdes Element, wenn nicht gar einen Feind unter einer oder anderer Form aus ihm bildet. Die rumänische Seele muss unveräusserlich sein, mehr als der rumänische Boden sogar."

Leicht verständlich, dass solche, in Worten geäusserte Ansichten zu hohlen Phrasen entarten können, wenn ihrem Glanze nicht begleitende Tatsachen beistehen.

Es gibt solche Tatsachen; und diese, in einem „Die nationalistische Schule" betitelten, im Februar 1907 vom Universitätsprofessor Spiru Haret, als Direktor der „Allgemeinen Zeitschrift des Unterrichts", veröffentlichten Aufsatze geäusserten Ansichten, haben zur Grundlage eine grosse praktische Bewertung, die derselbe Herr Spiru Haret, als Unterrichtsminister in einem „an Seine Majestät den König gerichteten Bericht über die Tätigkeit des Unterrichts- und Kultusministeriums", im November 1903 niedergelegt hat.

Der Unterricht eines Landes — sagt der Berichterstatter — hat einen dreifachen Zweck zu erfüllen. Erstens muss er gute Bürger bilden. Dann soll er der ganzen Jugend den Vorrat an Kenntnissen beibringen, welcher jedem Menschen ohne Rücksicht auf die sozialen Stufen unentbehrlich ist: dies ist der obligatorische Unterricht. Endlich hat er auch die für ein harmonisches und volles Staatsleben notwendigen Bedingungen zustande zu bringen. Diese drei Aufgaben der Schule können

Digitized by Google

nicht als solche, ohne Verbindung zueinander betrachtet werden. So hat die Elementarschule den Zweck, die Kenntnisse, die keinem Menschen fehlen dürfen, zu vermitteln; sie darf aber auch nicht vergessen, dass ihre Schüler mit Lebensschwierigkeiten zu kämpfen haben werden. Sie muss deshalb die Schulzeit in möglichst rationeller Weise gebrauchen, um den Schülern eine Vorbereitung für die spezielle Art der Schwierigkeiten, mit denen sie später zu kämpfen haben werden, zu geben. Die Gesellschaft hat viel- und mannigfaltige Bedürfnisse: wenn sie der Beamten, Künstler, Gelehrten, Advokaten, Schriftsteller bedarf, so bedarf sie ebensosehr der Kaufleute und Handwerker, sowie der Landwirte. Die Schule muss all diesen Bedürfnissen entsprechen, sonst gibt es Misstände in der Arbeit des sozialen Lebens, entsteht ungleichmässige Ueberfülle einiger Teile durch Verringerung anderer Zweige des nationalen Organismus.

Unser öffentlicher Unterricht muss aufhören ein rein theoretischer zu sein. Eines unsrer Ziele ist es, soviel als möglich das rein theoretische Gebiet des Unterrichtes zu beschränken, ohne die Einheit und die Dauerhaftigkeit aufs Spiel zu setzen, und den praktischen Teil zu entwickeln. Wir bemühen uns, alles aus dem Unterricht zu beseitigen, was nicht durch Kraft der Sitte Leben hatte, ohne irgend einer Wirklichkeit zu entsprechen, sei es eine soziale Forderung, oder das Genügen eines geistigen Bedürfnisses. Wir trachten, die Schule dem Volke zu nähern, sie beliebt, geehrt, zum Zentrum aller guten und gesunden für die Hebung und Kräftigung der Nation ausgehenden Strömungen zu machen. Wir trachten darnach, dass unser Unterricht ein nationaler Unterricht werde, da wir uns bestreben, ihn unsern Lebensverhältnissen gemäss zu gestalten.

Deshalb führt man in die Dorfschulen den praktischen landwirtschaftlichen Unterricht ein. In den städtischen Elementarschulen wird der Handarbeitsunterricht eingerichtet. Die sekundäre Schule wird in den höheren vier Klassen, unter dem Namen klassisches, modernes und reales „Lyceum", nach dem Prinzip der Dreispaltigkeit organisiert, die auf den gemeinsamen vierklassigen Unterbau, das „Gymnasium", aufgebaut wird. Ihre Studienpläne sind im praktischen Sinne geändert, sodass derjenige, der das Lyzeum oder selbst nur das

Gymnasium absolviert, nicht ganz unbewaffnet im Kampfe fürs Leben sich befinde. Ein ganz neuer, elementarer gewerblicher Unterricht wird eingeführt und in der Mittelschule weiter entwickelt. Es wird überall darnach getrachtet, die Vorurteile gegen den Handel, die Industrie und die Landwirtschaft, welche durch soviele Jahrzehnte einseitigen Unterrichts bei Vielen Wurzel gefasst, zu bekämpfen, sowie für die gewerblichen Lebensstellungen Vertrauen einzuflössen, da ein grosser Teil jener Vorurteile aus der Unkenntnis der meisten über die Leichtigkeit und Sicherheit, womit die Landwirtschaft, die Industrie und der Handel ein ausreichendes, ruhiges Leben sichern können, entstehen.

Dadurch, dass ihre Wirkungen in allen Landesteilen und Gesellschaftschichten wahrgenommen werden, ist die Schule eine der mächtigsten Einrichtungen sozialer Tätigkeit. Sie kann sogar auf einigen Bahnen, die auf den ersten Blick nicht in ihren Bereich zu gehören scheinen, bedeutende Dienste erweisen. Deswegen bemühten wir uns, dass die Tätigkeit der Schule nicht im engen Wirkungskreis begrenzt bleibe, sondern dass dieser sich nach auswärts erweitere. Einige in kurzer Zeit erhaltene ausgezeichnete Ergebnisse haben erwiesen, von welch grossem Beistand die Schule ist für die Verwirklichung gewisser, jahrzehntelang durch das Fehlen dieses so mächtigen und geeigneten Tätigkeitsmittels unausführbarer Wünsche. Damit der Unterricht vollständig sei, muss er bemüht sein, nicht nur den Geist mit vielen Kenntnissen zu bereichern, sondern auch das Herz, das Gemüt zu bilden, um das zu erwirken, was man Jugenderziehung nennt.

Nicht weniger wird der körperlichen Pflege sowie der künstlerischen Ausbildung, Musik und Zeichnen, inwieferne diese zu der elementaren und höheren Schule gehören, besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Endlich bemühen wir uns, dem ganzen Unterrichte den nationalen Sinn einzuflössen, ohne welchen derselbe nicht imstande sein wird jene guten und treuen Bürger hervorzubringen, die er geben soll. Vor allem soll die Schule der jugendlichen Seele unermessliche Vaterlandsliebe und den Sinn für nationale Zusammengehörigkeit einflössen.

Herr Spiru Haret stellt uns somit ein wahres Programm nationaler Erziehung vor Augen, in dessen Bahn sich unsere

Digitized by Google

Schule unter seiner ministeriellen Wirksamkeit entwickelte. Das Programm gibt der Schule ein Arbeitsfeld, nicht nur in ihrem engeren Bereich, d. h. in der Klasse und den Unterrichtsstunden, sondern auch ausserhalb, nicht nur die sittlich-nationalen, sondern auch die wirtschaftlichen Forderungen unserer Zeit unter dem Begriffe Nationalerziehung in sich enthaltend.

Entspricht die Tätigkeit der Schule diesen Forderungen? Geben die praktischen Tatsachen eine bejahende Antwort? Werfen wir einen Blick auf die Ausführung!

2 Wirksamkeit im Bereich der Schule

Bekanntlich erfolgt die Förderung nationalen Lebens auf natürlichem Wege, an dem Lehrer, Schüler und Publikum tätig und interessiert sind, durch Erinnerungsfeste grosser Taten aus der Vergangenheit des Volkes.

In der neuren rumänischen Geschichte sind es zwei Tage, die zu Ausblicken auf die sozialen und nationalen Aufgaben der Gegenwart anregen: der 24. Januar, als Erinnerungstag an den 24. Januar 1859, an welchem die Vereinigung der zwei Fürstentümer, Moldau und Walachei, zu einem einheitlichen Staate, Rumänien, unter dem einheimischen Herrscher Alexander Joan Cuza zustande gebracht wurde; der 10. Mai als Fest der wichtigsten Periode unserer Geschichte, der gesegneten 41 jährigen Arbeit Karls I. von Hohenzollern, an dem im Jahre 1866 die Beeidigung des Fürsten, im Jahre 1877 die Unabhängigkeitserklärung von der türkischen Lehnsherrschaft und im Jahre 1881 die Erhebung Rumäniens zum Königreiche erfolgte.

In der älteren Geschichte hat ein jedes der beiden früheren Fürstentümer je ein Zeitalter und einen Herrschernamen, die es möglich machen, durch Rückblicke auf die Vergangenheit, die Gegenwart und die Bedeutung der grossen im Kriege wie im Frieden von dem neuen rumänischen Staate unter der klugen Herrschaft des tapferen Königs Karls I. Führung zustande gebrachten Taten zu erklären: Das Fürstentum Moldau, das Zeitalter des Wojwoden Stephan des Grossen, welcher in einer glorreichen 47 jährigen, von 1477—1504 dauernden Regierung, eine lange Reihe siegreicher Kämpfe mit den Nachbarn, von welchen

Digitized by Google

der bedeutendste der bei der Oertlichkeit Valea Alba gegen die Türken, geführt hat; die Walachei, das Zeitalter des Wojwoden Michaels des Tapferen, von 1593—1601, welches sich durch den Versuch, die rumänischen Länder unter einem einheitlichen Szepter unterzubringen und eine rumänische Politik im Bunde mit dem Deutschen Reiche unter Kaiser Rudolf II. anzufangen, kennzeichnet, damals als die türkische Macht, obwohl auf ihrem Höhepunkt und auch das Königreich Ungarn unter ihrer Herrschaft haltend, von diesem rumänischen Fürsten eine bedeutende Niederlage bei Calugareni erlitt.

Der 24. Januar, 10. Mai, 30. August für Valea Alba, der erste Septembersonntag für Calugareni sind von Herrn Spiru Haret als patriotische Schulfeiertage erklärt, an welchen die Lehrer aller Schulen über die von denselben dargestellten Geschichtsmomente sprechen sollen. Besonders der 10. Mai ist ein grosser, bereits im Jahre 1897 festgestellter Tag nationaler Schulfestlichkeiten, an denen die ganze städtische wie ländliche Bevölkerung teilnimmt. Die Festlichkeiten bestehen aus Chorgesängen, von Lehrern und Schülern gehaltenen Vorträgen, Ausflügen mit Turn- und Spielübungen, Preisbewerbungen aller höheren Schulen, für Chorgesänge in den Städten Bukarest und Jassy. Es ist bemerkenswert, dass in Bukarest, am Versammlungsort der Schulen, Mitglieder der königlichen Familie und oft auch der König selbst der Feier beiwohnen.

Um die Erinnerung an die Teilnahme Rumäniens am russisch-türkischen Kriege 1877—78 zu festigen, sowie um dem jungen Geschlechte zu zeigen, wie die Erinnerung derjenigen, die sich fürs Vaterland geopfert, gepriesen wird, wurden im Dezember 1897 in jeder Volksschule und Kirche Bilder mit den Namen der aus dem Orte gefallenen Soldaten aufgestellt; die Lehrer haben an nationalen Festtagen auch über diese Opfer der Vaterlandsliebe zu sprechen.

Und als Anzeichen des festen Zusammenhanges des Volkes zur Dynastie und die Verehrung der sinnbildlichen Zeichen des Staates, sind die Schüler verpflichtet, beim Hören der königlichen Hymne sowie beim Begegnen der Landesfahne, sei es in geschlossenen Räumen oder auf der Strasse, aufzustehen und ehrerbietig zu grüssen.

Digitized by Google

In derselben Ideenrichtung, damit das Studium der Geschichte ein Hauptfaktor im Berufe der Schule werde, den Sinn für nationale Solidarität zu wecken, werden in der Schule auch geschichtliche Wandbilder, die bedeutendsten Personen und Ereignisse aus der Geschichte der Rumänen darstellend, aufgehängt.

3 Wirtschaftliche Erziehung

Um beim Menschen in früher Jugend schon, während der Schulzeit, den Sinn für Sparsamkeit zu wecken und auszubilden, wurden die schon früher in Stadt- wie in Dorfschulen eingeführten Sparkassen gut organisiert und in die höheren Schulen neu eingeführt.

Damit die Volksschule ihrem Berufe, eine Vorbereitung fürs Landleben zu sein, entspreche, soll sie in ihrem Studienplan als Hauptgegenstand einen ganz praktisch eingerichteten landwirtschaftlichen Unterricht enthalten. Der Lehrer soll im Dorfe der erste Landwirt sein, den Leuten das Beispiel geben, wie man den Boden intensiv und mannigfaltig bearbeite und bepflanze, um die grösstmöglichen Einkünfte zu erzielen, und die Schüler an eine systematische Bebauung gewöhnen, indem er die grösseren von ihnen zur Arbeit gebraucht. Und weil aus unserem Lande jährlich von den hierher als Saisonarbeiter und Unternehmer gekommenen bulgarischen Gärtnern einige Millionen Lei aus dem Lande ausgeführt werden, so soll, um diesem Zustande ein Ende zu machen, ein Teil der landwirtschaftlichen Arbeit der Schule dem Gemüsebau gewidmet werden. Zu diesem Zwecke wurden Massregeln getroffen, dass den Schulen Grundstücke von einem bis fünf Hektar zugewiesen werden, je nach der Ortschaft, und die Lehrer bezirksgemäss landwirtschaftliche Ferien erteilen können, in einem Jahr bis zu 20 Tagen.

Damit aber die Lehrer imstande seien, Landwirtschaft zu betreiben und solche Pflichten zu erfüllen, trachtet man, dies auf zwei Wegen zu erreichen. Erstens erteilt man in den Lehrerseminaren, die auch ihren bis 10 Hektar grossen Versuchsboden besitzen, theoretischen und praktischen Landwirtschaftsunterricht. Dann wurde das System landwirtschaftlicher Wanderlehrer, die aber mit denen selbigen Namens in Italien und in Deutschland verwendeten nicht verwechselt werden dürfen, ein-

Digitized by Google

geführt. Ein solcher Lehrer ist bei uns einer der gewöhnlichen Schullehrer, der die nötigen Kenntnisse in Landwirtschaft, Gemüsebau und Baumzucht besitzt, die man zu verallgemeinern trachtet, dem man im Jahre einen sieben Monate langen Urlaub bewilligt, in welcher Zeit ihm 7—12 Schulen in der Nähe seines Dorfes zur Aufsicht gegeben werden, während dessen Lehrer und Schüler unter seiner Aufsicht und nach seinen Angaben zu arbeiten haben. Zu dem Zwecke, dass Lehrer wie Schüler diesen praktischen landwirtschaftlichen Unterricht gerne betreiben, gehören von dem Einkommen des bebauten Grundstückes 25% dem Lehrer der Schule, 10% dem Wanderlehrer, 65% den Schülern, die als Arbeiter gedient. Damit die Arbeit nicht nur auf die Schule beschränkt bleibe, ist der Schüler verpflichtet, bei sich zu Hause einen kleinen Garten zu errichten, über den der Lehrer hie und da Aufsicht auszuüben hat.

Da unser Landmann die Gewohnheit hat, leichten Herzens und ohne Bedürfnis Bäume zu vernichten, so wurde, um dieser Gewohnheit entgegenzuwirken und die Erhaltung der Bäume zu verallgemeinern und zu befördern, beschlossen, alljährlich im Monat März auf jeder Dorfschule ein Baumpflanzungsfest abzuhalten.

Obwohl in unserem Lande der Sommer heiss ist, pflegen die Leute doch in den Monaten Juni, Juli und August dicke Schafspelzmützen zu tragen. Man trachtet diese Gewohnheit zu beseitigen, indem man als Handarbeit Strohflechterei zur Verfertigung von Hüten aus Weizenstroh in den Schulen einführt. Die Arbeit wird mit grossem Fleisse getrieben. Man sieht heutzutage im Sommer bei der Feldarbeit, wie die meisten Leute Strohhüte tragen, welche von ihren Kindern, den Schülern der Dorfschule, verfertigt sind. Als Handarbeit werden auch Korb- Schilfflechterei und anderes derartiges betrieben. Jährlich werden in den Bezirkshauptstädten Ausstellungen eröffnet mit Preisverteilungen an diejenigen Lehrer, welche die besten Erzeugnisse ausstellen.

4 Tätigkeit ausser dem Bereich der Schule

Der Wirkungskreis aber, wo die Lehrerschaft unseres Landes in dem oben gezeigten Sinn als Faktor nationaler Erziehung

Digitized by Google

sich besonders auszeichnet, ist seine Tätigkeit ausser der Schule, um die niederen Volksschichten aufzuklären. Da das Bildungswerk unseres Landes und Volkes im Laufe des XIX. Jahrhunderts von oben nach unten verlief, ist es selbstverständlich, dass die unteren Schichten zurückgeblieben sind. Um auch diese zu heben, erweist es sich als nötig, dass ein jeder von den bereits Gebildeten sein möglichstes tue. Die ersten, welche sich dazu verpflichtet fühlen, sind die Lehrer, in der Meinung, dass es ihre Pflicht sei, um gute Patrioten zu sein, nicht nur in der Schule zu wirken, wo sie die Kinder bessern können, sondern auch ausser der Schule, wo sie alle eines besseren, intellektuellen, sittlichen und wirtschaftlichen Lebens Bedürftigen zu unterrichten und aufzuklären haben. Ihre Tätigkeit in dieser Hinsicht erweist sich als Kampf gegen den Alkoholismus, Errichtung von Volksbanken, kulturellen Bezirken, Fortbildungsschulen und Volksbibliotheken, Einrichtung von Bauernzusammenkünften an Winterabenden usw.

Der Kampf gegen den Alkoholismus besteht in Vorträgen, durch welche das von der Trunksucht verursachte Elend vorgeführt wird. Diese Bewegung, wie auch die Errichtung von Fortbildungsschulen und Volksbanken, wird vom Ministerium unmittelbar gefördert.

Die Errichtung der Volksbanken, kultureller Bezirke und Bauernzusammenkünfte an Winterabenden entspringt jedoch der selbständigen Initiative der Lehrerschaft und ist deren Verdienst, indem das Ministerium erst spät zu ihrer Förderung und Systematisierung eingriff. Diese Tätigkeit ist von unvergleichlicher Bedeutung im Leben unseres Volkes.

Da das rumänische Volk jahrhundertelang ausser Bereich der abendländischen Wirtschaftsbewegung und ihres Kredit- und Münzenwesens, unter dem Einflusse der Naturalienwirtschaft, bis tief ins XIX. Jahrhundert hinein lebte, war der Rumäne, besonders der rumänische Bauer, infolge seines Mangels an barer Münze und an Kreditanstalten den abendländischen Völkern gegenüber, mit denen er in Verhältnisse der Ein- und Ausfuhr von Waren, sowie in verschiedene Konkurrenz auf dem Weltmarkte trat, im Nachteil. Die Stadtbewohner, Kaufleute, Grundbesitzer und verschiedene Unternehmer wussten sich frühzeitig zu helfen. Mit Hilfe des Staates wurden sie den Misstand

los, besonders deshalb, weil ihnen im Interesse des Auslandes, das zum Aufkaufen der von ihm auf unseren Markt zum Absatze gebrachten Waren nötige bare Geld, als Kapitalanlagen in Bankunternehmungen, zur Verfügung gestellt wurde. Der Bauer fährt aber fort, in seinem alten Leben zu beharren und seiner Unwissenheit halber auch fernerhin ein Gegenstand der Ausbeutung anderer sozialer Klassen zu sein, die einen um so leichteren Weg zu ihrer Bereicherung finden, je grösser der Unterschied in Kenntnissen und Erfahrungen zwischen Städter und Bauern ist. Da ferner ein grosser Teil der städtischen Bevölkerung weder ein nationaler noch ein rumänisch-national gesinnter ist, so befindet sich das rumänische Volk gegenwärtig in einer solch misslichen Lage, dass heute, im Zeitalter nationaler und freiheitlicher Prinzipien, seine Volksmassen in ihrem elenden wirtschaftlichen Zustand eine grosse Gefahr für die Zukunft bedeuten.

Daher ist es wohl höchste Zeit, dass eine gebildete soziale Schicht, die rückständige Lage des Bauerntums kennend und mit dem Mechanismus des modernen Lebens vertraut, kraftvoll eingreife, um im sozialen Leben den Erwachsenen gegenüber dasselbe zu tun, was man in der Schule den neuen Geschlechtern gegenüber ausübt. So hielt sich die Lehrerschaft für verpflichtet und in der Lage, dies Wirken auf sich zu nehmen. Indem der Lehrer diese Pflicht sich auferlegt, fängt er an, sich in der Gesellschaft eine eigene nationalwirtschaftliche, der schulmässigen gleichlaufende Beschäftigung zu bilden. Wie in der Schule die Sparkasse besteht, so fängt speziell der Lehrer in der Bauerngesellschaft unter dem Namen der Volksbanken kooperative Kreditgenossenschaften zu errichten an, wodurch den Ersparnissen Verwendung gegeben wird und zur besseren Bodenbebauung verfügbare Kapitalien gebildet werden. Wie in der Schule erziehender Unterricht erteilt wird, so werden in der Gesellschaft kulturelle Bezirke errichtet, wo der Schulmeister dem Landmanne allerlei Lehren, wie er seine Gesundheit, seine Familie und sein Haus pflege, seine Höfe besser bebaue usw., erteilt, während die Lehrerinnen in den Zusammenkünften der Winterabende die Frauen unterrichten, wie sie zu ihrer früheren Hausindustrie zurückgreifen sollen.

Die solchermassen von unten ergriffene Initiative brauchte

Digitized by Google

nur des eindringenden Auges und verständnisvollen Eingehens, um sie zu sehen, zu begreifen und zu fördern. Die erste Volksbank wurde im Jahre 1891 gegründet. Am 1. Dezember 1901 sind es 168 Banken mit einer Kapitalanlage von 2346046 Lei und 20604 Mitgliedern. Heute gibt es ungefähr 2000 Banken mit einer Kapitalanlage von nahe 20000000 Lei. Zugleich ist ihre Organisation so weit fortgeschritten, dass das Finanzministerium im Jahre 1903 ihre Leitung übernahm und zur Erleichterung des Kredits und der Unternehmungen kraft eines neuen Gesetzes sie in einer mit eigenem Personal versehenen Zentralkasse verband. Der Vorsteher, Kassierer und Buchführer der Volksbank ist aber überall auch weiterhin der Lehrer, sowie im Verwaltungsausschusse der Zentralkasse ein vom Unterrichtsministerium verordnetes Mitglied sich befindet.

Die Ergebnisse dieser Initiative gehören zu den gesegnetsten. Herr Haret gibt in seinem Bericht an den König folgendes darüber an:

„Die Volksbanken, wie sie bestehen verwirklichen das für unser Volk bequemste und geeignetste Kreditwesen, wie auch ein Mittel zur Entwicklung des Sparsinnes; und die bedeutenden in diesen kooperativen Verbänden angelegten Summen ergeben, eine wie grosse volkswirtschaftliche Macht für die ländlichen Arbeiter verloren ging, die jetzt nur dank dem Scharfsinne, der Mühe und Treue der Lehrer bewertet werden könne . . . .

Das ist das Werk, welches mehrere Jahrzehnte zustande zu bringen nicht vermochten, die Dorfschullehrer aber in zwei Jahren glücklich ins Leben riefen. Denn nur ihnen gebührt der Dank für das Errungene. Das Ministerium wirkte zur Aufmunterung ihrer Initiative, sie anzueifern und ihnen zuzureden; es lobte die Fleissigen und Einsichtsvollen, es tadelte die Langsamen; es kann aber nicht bestritten werden, dass der schwierigste und verdienstvollste Teil des Werkes von den Lehrern getan worden ist; ihnen gebührt das Lob."

Desgleichen auch die kulturellen Bezirke, deren Ursprung und Förderung Herr Haret folgenderweise bespricht:

„Im Jahre 1898 hatte ein Schulrevisor den Gedanken, Zusammenkünfte von Dorfschullehrern anzuregen, deren Ziel es war, Vorträge sowohl zu eigener Belehrung als auch zum Nutzen

Digitized by Google

der Bauern zu halten. Der Gedanke schien mir glücklich, er wurde vom Ministerium empfohlen und dann auch in anderen Bezirken ins Werk gesetzt.

„Ihrer gegenwärtigen Organisation gemäss ist die Tätigkeit der kulturellen Bezirke folgenderweise: Die Schulen aus einem Regierungsbezirk werden in Kreise von höchstens neun Schulen eingeteilt. Die Lehrer dieser Schulen kommen vom Monat September bis in den Mai hinein jeden Sonntag zusammen, der Reihe nach bei jeder Schule ihres Kreises, und halten zwei Sitzungen, eine geschlossene und eine öffentliche. In der ersteren werden rein schulmässige Fragen behandelt, in der zweiten, zu der man möglichst viele Bauern herbeizuziehen pflegt, werden Vorträge über die verschiedensten Fragen gehalten, die den Bauern von praktischem, sittlichem oder rein belehrendem Interesse sind. Bei jedem kulturellen Bezirke wird im Monat Februar der Tätigkeitsplan für den betreffenden Kreis und für jeden seiner Mitglieder auf ein ganzes Jahr festgestellt. Diese Tätigkeit steht unter Aufsicht der Schulrevisoren.

Die solcherweise organisierten kulturellen Bezirke sind von grossem Vorteil sowohl für die Lehrer wie für die Bauern. Den Lehrern schaffen sie geistiges Leben, welches ihnen zuvor fast vollständig fehlte, indem sie ihnen Gelegenheit bieten, unter sich Meinungen auszutauschen und ihnen die Pflicht auflegen, die Fragen mit Bezug auf ihren Stand nicht der Vergessenheit anheim zu geben und ihre Kenntnisse zu erweitern.

Was die Bauern betrifft, wenn einmal die kulturellen Bezirke Wurzel gefasst, werden diese den Ausgangspunkt einer vollständigen Umwandlung in ihrem geistigen Leben bedeuten. Es ist vielleicht besser, zu sagen, dass sie der Anfang eines Zustandes sind, der bis jetzt fast gar nicht da ist. Wer weiss es nicht, dass es auf dem Dorfe fast gar kein geistiges Leben gibt? Der Bauer weiss nichts von allem dem, was sich ausserhalb seines Dorfes ereignet; er hat gar keinen Begriff vom modernen Leben; die grossen Erfindungen, die ihm von Vorteil sind, versteht er gar nicht; er kennt nicht einmal die Stellung seines Vaterlandes in der Welt. Deshalb ist die Bauernschicht ein günstiger Boden, auf welchem jeder falsche Gedanke mit Leichtigkeit Wurzeln fasst, hauptsächlich, wenn er von gewissenlosen

Digitized by Google

Leuten verbreitet wird, welche die Unwissenheit und die Leichtgläubigkeit des Bauern auszunutzen interessiert sind.

Das Ministerium stellte den Lehrern gar keinen Tätigkeitsplan auf. Es liess sie die Fragen ihrer Vorträge in passendster Weise auswählen, wie sie die Bedürfnisse der Oertlichkeit, die Gewohnheiten und das Verständnis der Zuhörer, die von ihnen angenommenen Ansichten es zuliessen. Diese ihnen zugestandene Freiheit ist zugunsten der Einrichtung ausgefallen, denn die Lehrer gaben sich alle Mühe, dem Zweck geeignete, für die Bauern interessante Fragen zu besprechen, was ihnen aufs beste gelungen ist.

Die Bauernzusammenkünfte an Winterabenden, auch eine Art öffentlicher Sitzungen der Kulturkreise, haben folgenden Ursprung und Tätigkeit:

Die Lehrerinnen beteiligen sich überhaupt an allen Arbeiten der Lehrer, wie die Kulturkreise, Volksbanken usw. sind. Die von ihnen gehaltenen Vorträge gehören zu den besten; einige von den Volksbanken sind dank ihrer Initiative errichtet und in manchem Ort wollen die Bauern keinen andern als die Lehrerin zum Kassierer der Bank anstellen. Sie fanden jedoch noch einen Weg, um nützlich zu werden. Sie errichteten die Zusammenkünfte der Bauernfrauen und -Mädchen an Winterabenden. Während der Sitzung erteilten sie ihren Zuhörerinnen Unterricht in Nähen, Flechten, Hauswirtschaft, Gesundheits- und Kindererziehungspflege; alles dies als anspruchslose Besprechungen, gemischt mit lehrreichen, sittlichen oder nur unterhaltenden Lesestücken. Solchen Sitzungen fehlen niemals Zuhörerinnen, besonders während der Winterabende; sie sind ein ausgezeichnetes Mittel, um nützliche Kenntnisse dem Volke bekannt zu machen."

5 Schlussbetrachtung

Werfen wir nun einen allgemeinen Blick über das bisher hinsichtlich der Aufgaben der nationalen Erziehung unserer rumänischen Schule Gesagte. Es gibt bis jetzt hinreichende Anfänge, um Harets Programm nationaler Erziehung ins Werk zu setzen. Bei diesen Anfängen wurde soviel Herz und Tüchtigkeit von den Lehrern bewiesen, dass man das Unter-

Digitized by Google

richtsministerium als Ministerium nationaler Erziehung zu betrachten anfängt, was soviel bedeutet, dass in unserem Lande die Schule mehr als Erziehungs- wie als Unterrichtsanstalt betrachtet wird. Bei diesem Zustande gibt es aber auch Bedenken.

So sehen wir sowohl im Innern als auch ausser dem Bereich der Schule die volkswirtschaftliche Tätigkeit fast nur von den Lehrern der allgemeinen Volksschule und auch hier fast nur vom Dorfschullehrer allein ins Werk gesetzt, während der Lehrer der höheren Schule und der Universität fernsteht. Die dem Dorfschullehrer gestellten Aufgaben reichen aber oft über seine Kräfte hinaus, die Mitwirkung der Lehrer höherer Schulen und Universitäten wäre ihm deshalb sicherlich wertvoll. Wir stehen demnach, hinsichtlich der Tätigkeit der rumänischen Schule für die Hebung der nationalen Erziehung, vor einem Zustande, der eine Ergänzung nötig hat. Und diese Ergänzung ist um so mehr notwendig, da, um sie so zu würdigen, wie sie es verdient, auch das Unterrichtsministerium immer von demselben verständnisvollen Eingehen und aufgeklärten guten Willen beherrscht werden müsste, wie es unter Harets Führung war. Indem aber die Verhältnisse unserer Staatsregierung solche sind, dass zu dieser Führung auch Leute gelangen können, die für den sozialen und wirtschaftlichen Faktor in der nationalen Erziehung kein Verständnis haben: Was könnte wohl geschehen, wenn dem Volksschullehrer nicht der Professor beisteht?

Seitdem Herr Spiru Haret nicht mehr Unterrichtsminister ist, geben einige Tatsachen auf diese Frage eine hinreichend klare Antwort. Man kann in der einen oder anderen Richtung zu Uebertreibungen neigen, was viel Unheil anstiftet, besonders wenn man unter nationaler Erziehung nur die patriotische Erziehung verstehen will. Eine solche Uebertreibung ist bereits eingetreten. Es geschah nämlich, dass man unter dem Vorwande patriotischer Erziehung Harets Anfänge in dieser Beziehung, von der wir oben sprachen, das heisst die nationale Erziehung durch Vorträge, Festlichkeiten usw. zu fördern, in eine zweite Reihe schob; es fand sich ein Minister, welcher im Jahre 1906, gestützt auf ein eigenes dazu eingebrachtes Gesetz, der Schule den kasernenmässigen Militarismus aufdrängte. Indem die Schulkinder durch dieses Gesetz zur Einführung militärischer Uebungen

Digitized by Google

auf der Schule als „kleine Infanteristen" gelten, werden sie mit einer Uniform mit militärischen Abzeichen bekleidet und nicht nur zu militärischen Uebungen, sondern sogar zur Erlernung der militärischen Verordnungen der rumänischen Infanterie angehalten. Und zu diesem militärischen Unterrichte werden als militärische Uebungsmeister frühere in dem Heere ausgediente Unteroffiziere ins Schulwesen eingeschoben. — Anderseits gibt dieser Tage noch das Unterrichtsministerium den Dorfschullehrern zu wissen, dass sie mit Versetzung oder sogar Ausweisung aus dem Unterrichtswesen bestraft werden, falls sie von der Führung der Volksbanken nicht zurücktreten.

Selbstverständlich, dass solche Erscheinungen nicht als ernsthafte betrachtet zu werden brauchen, da sie nicht von Dauer sein können. Nichtsdestoweniger sind es aber charakteristische Rückwirkungen der hell-dunklen Durchgangsperiode, in der unser Volk sich heute befindet. Sie zeigen an, wie sehr unser Vaterland eine gesunde, lange Zeit dauernde nationale Erziehung nötig hat. Hierin muss aber der Lehrer der allgemeinen Volksschule unbedingt von dem Professor der höheren Schule und der Universität unterstützt werden!

Eine erste Hauptaufgabe der nationalen Erziehung ist hiernach die Gewinnung auch der höheren Lehrerschaft für diese grosse Aufgabe.

V Nationales Erziehung in den freien Staaten von Nord-Amerika

Von Max Griebsch, Seminardirektor in Milwaukee

1 Nationalbewusstsein und Schule

Seit der Zeit, wo die Vereinigten Staaten als selbständiges Staatswesen in der Weltgeschichte erscheinen, sind heute 130 Jahre verflossen. Ihr Wachstum in territorialer Hinsicht von den ursprünglichen 13 Kolonien an der Küste des Atlantischen Ozeans zu einem die Mitte eines Kontinents umfassenden Gebiete wird nur von dem Wachstum ihrer Bevölkerung übertroffen, die während dieser Periode von ungefähr 3 Millionen auf 80 Millionen gestiegen ist.

Als im Jahre 1776 die 13 Kolonien ihre Unabhängigkeit von der britischen Herrschaft erklärten, lautete die erste Wurte in dem von ihren Vertretern unterzeichneten Dokumente: „We hold the truth to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their creator with certain unalienable rights, that among these are life, liberty, and the pursuit of happiness." (Es ist eine unträgliche Wahrheit, dass alle Menschen gleich geschaffen sind, dass ihr Schöpfer ihnen unveräusserliche Rechte verliehen hat, und dass zu diesen Leben, Freiheit und das Streben nach Glück gehören.)

Diesen Grundsatz frei, heute sich in der verhältnismässig

Stiftung Lesegut

kurzen Spanne Zeit ein gewaltiges Staatswesen auf. Die Vereinigten Staaten wurden eine Zufluchtstätte aller derer, die durch wirtschaftliche, politische, soziale oder religiöse Verhältnisse in ihrem alten Vaterlande Ursache zur Unzufriedenheit zu haben glaubten. Neben diesen fanden sich Abenteurer aller Art ein. Vertreter aus den Ländern jeder Richtung der Windrose, jeder Rasse, jeder Staatsform, Gebildete und Ungebildete, strömten und strömen zusammen; alle finden sie gastliche Aufnahme; und nicht nur das, — kaum dass sie hier heimisch geworden sind, werden sie mit den gleichen bürgerlichen Rechten der hier Geborenen bekleidet. Uneingeschränkt darf der Neueingewanderte seine Rechte am Stimmkasten ausüben, und das passive Wahlrecht findet nur insofern eine Beschränkung, als in das Amt des Präsidenten der Republik nur ein im Lande Geborener gewählt werden darf.

Die durch solches Völkergemisch geschaffenen Zustände wurden noch dadurch verschärft, dass auch den Negern aus Afrika, die in grossen Massen als Sklaven nach dem Süden der Vereinigten Staaten geschleppt worden waren und die dort nur insoweit eine Erziehung genossen hatten, als diese zur Arbeit auf der Plantage notwendig war, nach dem grossen Bürgerkriege 1861/65 das uneingeschränkte Bürgerrecht verliehen wurde.

Konnte sich unter solchen Verhältnissen, bei einem solchen Konglomerat der Bevölkerungsschichten ein einheitliches Nationalbewusstsein herausbilden? Es ist eine unbestreitbare Tatsache, dass, soviel auch die Charaktereigentümlichkeiten der eingewanderten Abkömmlinge verschiedener Nationen noch zutage treten mögen,*) alle ein neues und festes Band umschlingt, die Zugehörigkeit zur amerikanischen Nation. Dieses ist der Fall auch da, wo Eingewanderte an Sitten und Gebräuchen, Sprache und Bildung der alten Heimat festhalten. Wenn, wie das heutzutage mehr als je der Fall ist, die Deutschamerikaner sich zusammentun, um sich die aus dem alten Vaterlande ererbten Güter zu

*) Die ethnographische Umwandlung der Bevölkerungsmassen gehört natürlich nicht in das Bereich unserer Betrachtungen. Nur soviel sei bemerkt, dass selbstverständlich auch in Amerika Klima und topographische Verhältnisse die Ausbildung von Volkstypen bedingen. Gibt es doch Gelehrte, die dem Amerikaner prophezeien, er werde nach und nach die Eigentümlichkeiten des Indianers erhalten; und selbst Prof. Karl Lamprecht glaubte eine Abwandlung des deutschen wie des englischen Typus in der Richtung der Rothaut wahrgenommen zu haben.

Digitized by Google

wahren, an deutscher Sprache festzuhalten, die kulturellen Fäden zwischen Deutschland und Amerika fester zu ziehen; wenn sie in ihrem Herzen die Liebe zur alten Heimat nähren und pflegen; ja, wenn die Sehnsucht ihre Gedanken hinüberträgt nach der Stätte der Kindheit; wenn sie mit Freude und Genugtuung das Wachstum ihres alten Vaterlandes verfolgen und mit Zorn oder Betrübnis die Unzulänglichkeiten ihres Adoptivvaterlandes zugeben: so hindert sie doch dies alles nicht, sich voll und ganz als Amerikaner zu betrachten, die ihrem neuen Vaterlande von Herzen ergeben sind, die nicht nur auf seine Grösse stolz, sondern auch bereit sind, seiner Ehre Opfer zu bringen. Wie dies mit den eingewanderten Deutschen ist, so auch mit den Abkömmlingen anderer Nationen.

Wie ist dies zu erklären? Was auch der Eingewanderte im alten Vaterlande zurückgelassen haben mag, ein Gut bietet ihm Amerika, dessen er sich in vollen Zügen erfreuen darf: es ist die Freiheit, die Freiheit im wirtschaftlichen, sozialen, politischen und religiösen Sinne. Er sieht sich in jungfräuliche Verhältnisse, auf jungfräulichen Boden verpflanzt, der ihm seine ungeheuren Schätze darbietet. Ungehemmt durch Schranken, welche Gesetz oder Herkommen gezogen haben, darf er mit in den Wettbewerb um Glück und Wohlstand treten. Auf sozialem sowie politischem Gebiete steht der Mann dem Manne gleichberechtigt gegenüber; alle haben gleichen Anteil an der Ausgestaltung der Verhältnisse, auf allen lastet die gleiche Verantwortlichkeit. Auf freiem Grund ein freies Volk — das ist der Schlüssel zu dem beispiellos schnellen Emporblühen Amerikas. Dass sich dasselbe bis jetzt vornehmlich auf materiellem Gebiete zeigte, ist nur naturgemäss; denn die Sorge für des Lebens Nahrung und Notdurft ist und bleibt die erste Triebfeder in jeder kulturellen Entwicklung. Wohl stellte sich der neue Boden in der Wildheit des Urzustandes dem Beginnen der Einwanderer hemmend entgegen, stählte aber gerade dadurch die Kräfte des Einzelnen und der Gesamtheit, während der durch den Reichtum des Landes bedingte Erfolg Genugtuung gewährte und zum Vorwärtsschreiten ermunterte. Das Prädikat „self-made man", das höchste Lob, welches der Amerikaner dem durch eigene Kraft Emporgekommenen zollt, kommt im Grunde genommen einem jeden zu, dem es

Digitized by Google

gelang, sich eine Existenz zu begründen. Mit Stolz blickt der Amerikaner auf seinen Erfolg, mit Stolz hängt er an dem Lande, dem er denselben verdankt, und mit Stolz bekennt er seine Zugehörigkeit zu dem Volke, das dieses Land bewohnt und mit dem er sich im gleichen Streben eins weiss.

Dem Nationalgefühl des Amerikaners haften allerdings Mängel an, die sich häufig genug nach aussen hin unangenehm bemerkbar machen und der Nation nicht zum Segen gereichen. Das amerikanische Volk steht gleichsam auf der Entwicklungsstufe eines zum Vollgefühl seiner Kraft erwachten Jünglings, dem es jedoch an der nötigen Klärung fehlt, die Kraft jederzeit mit Mass und Besonnenheit zu brauchen; der oft trotz der besten Absichten übers Ziel hinausschiesst und das Beispiel und den Rat der Aelteren und Besonneneren in den Wind schlägt. Wie es die Aufgabe besonnener Männer ist, im Jüngling die besten Eigenschaften zu entwickeln und ihn zum Manne heranzubilden, so ist es die Aufgabe der Besten des Volkes, dafür zu sorgen, dass die sprungweise bald in diesem, bald in jenem Gebiete sich geltend machende phänomenale Entwicklung sich zu einer ruhigen und gleichmässigen umgestalte, dass alle Kräfte der Nation mit weisem Masse, dem allgemeinen Besten dienend, Verwendung finden, dass auch der Nationalstolz sich mit der Achtung des Wertes anderer Nationen paare und nicht, wie es leider nur allzuhäufig geschieht, in Unbescheidenheit, Aburteilerei, Ungerechtigkeit und Oberflächlichkeit ausarte. An dieser Aufgabe mitzuarbeiten, dazu sollte die amerikanische Schule in erster Linie berufen sein.

Doch noch andere Aufgaben fallen ihr zu. Mit Recht rühmt der Amerikaner das fundamentale Prinzip seiner Verfassung: it is a government of the people, by the people, for the people (eine Regierung des Volkes durch das Volk und für das Volk). Dass aber das Volk befähigt werde, nach diesem Ausspruche zu handeln, dass der Einzelne herangebildet werde, mit klarem Urteil an der Regierung sich zu beteiligen, dass er lerne, seine Kräfte in den Dienst der Allgemeinheit zu stellen, dazu muss die Schule vom Kindergarten hinauf bis zur Universität die Hand bieten.

Zu den Faktoren, die bei der Erweckung dieser demokratischen Gesinnung eine bedeutende Rolle spielen, gehört, dass

Digitized by Google

unser Schulwesen nach dem Prinzip der allgemeinen Einheitsschule eingerichtet ist. Es war von vornherein ausgeschlossen, dass getrennte Schulsysteme für Bemittelte und Unbemittelte, Vornehme und Geringe, Gelehrte und Laien eingerichtet werden konnten. Für jeden Bürger, welches Standes er auch sei, geht der Bildungsweg vom Kindergarten durch die acht Klassen der Volksschule nach der Mittelschule (high school), von da nach dem College und der Universität. Das Prinzip des freien Wettbewerbs, wie wir es im bürgerlichen Leben finden, gilt also schon in der Schule. Es entfacht den Bürgerstolz, der in einem republikanischen Staatswesen von wesentlicher Bedeutung ist, und erzeugt andererseits, vorausgesetzt, dass die Bedingungen gesunde sind, eine richtige Wertschätzung des Menschen, die nicht in Geburt und Stellung begründet ist, sondern darin, was er aus eigener Kraft zu leisten vermag.

Nationalbewusstsein und Bürgerstolz allein vermögen jedoch ein Staatswesen nicht zu erhalten, wenn sich nicht die Bürgertugenden zu ihnen gesellen, die sich in der mannhaften Erfüllung der Bürgerpflichten offenbaren. Diese Tugenden im zukünftigen Staatsbürger heranzubilden ist die wichtigste, aber auch schwerste Aufgabe der amerikanischen Schule.

Es wäre ungerecht, wollte man nicht zugeben, dass der Amerikaner in der Entwicklung seines Schulwesens wahrhaft Grossartiges geleistet hat. In keinem Lande der Welt werden diesem Zwecke solch enorme Mittel zur Verfügung gestellt. Staat, Stadtgemeinden und Privatpersonen wetteifern darin, die äusseren Bedingungen ihres Schulwesens möglichst glänzend zu gestalten.*) Wenn der innere Ausbau nicht immer gleichen Schritt hält, so ist das nicht einem etwaigen Mangel an gutem

*) Während die Landesregierung in der Regel keine Geldmittel zum Unterhalte der öffentlichen Schulen zur Verfügung stellt, so sind doch bei der Gründung der einzelnen Staaten Landbewilligungen im Umfange von ungefähr 140 Millionen acres (über 56500 ha) zu Gunsten der Schulen gemacht worden, ein Gebiet, das den Flächeninhalt der gesamten französischen Republik übersteigt. Soweit die Volksschule in Betracht kommt, die hier wie überall in letzter anstatt in erster Linie Berücksichtigung erfährt, findet leider das Geld nicht solche Verwendung, dass die Schule daraus den möglichst grössten Nutzen hätte. Man begnügt sich mit der Aufführung prächtiger Gebäude und ist sehr langsam in der Gewährung der nötigen Fonds zur Anschaffung von Lehrmitteln, besonders aber in den meisten Fällen abgeneigt, den berechtigten Ansprüchen der Lehrer auf angemessene Besoldung Gehör zu schenken.

Digitized by Google

Willen der Lehrer und der Schulverwaltungen zuzuschreiben. Auch auf pädagogischem Gebiete ist man mit eifrigem Bemühen bestrebt, den Forderungen der Zeit nachzukommen. Ob man darin immer das Richtige trifft, ist eine andere Frage. Die demokratische Staatsform bringt es mit sich, dass den Schulverwaltungen, deren Mitglieder der überwiegenden Mehrzahl nach Laien sind, ein zu grosser Einfluss auf die Arbeit der Schule eingeräumt ist. Ihnen fehlt es natürlicherweise an dem pädagogischen Scharfblick; und so werden häufig Aenderungen in dem Unterrichtsplan und in der Methode vorgenommen, ehe deren Folgen in gehöriger Weise überlegt worden sind. Von jeder Einrichtung erwartet man augenblickliche Resultate, und man misst diesen Einrichtungen, die solche Resultate zutage fördern, in der Regel einen grösseren Wert bei, als ihnen zukommt. Man bedenkt nicht, dass mehr auf dem Gebiete der Erziehung als auf irgend einem anderen „das Grosse und Gute nur langsam zur erquickenden Frucht reift".

Auch auf dem Felde der nationalen Erziehung tritt diese Erscheinung hervor. Wenn der Amerikaner für seine Schulen sorgt, so tut er es besonders mit in der Erwartung, dadurch zur Hebung des nationalen Sinnes im Volke beizutragen. Dem oberflächlich Urteilenden werden die Erfolge in diesem Bestreben im glänzendsten Lichte erscheinen. Wenn auch bei näherer Betrachtung viel von dem Glanze schwindet, so finden wir doch schon bei den Kindern, und nicht nur bei den hier geborenen, sondern auch bei den aus fremden Ländern eingewanderten *), ein im hohen Grade ausgeprägtes Nationalgefühl. Dass die Schule solches allein zuwege brächte, ist nach dem Vorhergesagten stark zu bezweifeln. Noch weniger darf die öffentliche Schule das Verdienst für sich vor anderen Schulanstalten des Landes in Anspruch nehmen. Die öffentliche Meinung ist allgemein so national gesinnt, dass die eigenen Patrone der zahlreichen Privatschulen, die in der Mehrzahl von Kirchengemeinschaften gegründet sind, diesen nur insofern Existenz-

*) Die öffentlichen Schulen unserer grossen Städte vermögen mitunter auf wahrhaft erstaunliche Resultate hinzuweisen. In der Stadt New York z. B. sind wohl alle Nationalitäten der Erdkugel vertreten. Manche von ihnen bilden Kolonieen, deren Stärke der Einwohnerzahl einer grossen Stadt gleichkommt, und doch finden wir bei den Kindern in wenigen Jahren volle Hingabe zu unsern Institutionen und Fühlung mit dem amerikanischen Leben.

berechtigung gewähren, als sie im national-amerikanischen Sinne geführt werden. Auch die Einheitlichkeit der Sprache spielt nicht die bedeutende Rolle, die ihr von den Anglophilen zugeschrieben wird. Denn in der Zeit, als die Nation als solche gefährdet war, das öffentliche Schulwesen aber noch im Anfangsstadium seiner Entwicklung stand, da offenbarte sich das Nationalgefühl bei allen Bürgern in gleichem Masse, welcher Abstammung und Sprache sie auch waren. Die Beteiligung der Deutschen auf der Seite des Nordens im Bürgerkriege 1861/65 wird ein unauslöschliches Ruhmesblatt in der Geschichte der deutschen Einwanderung bleiben. Sie erhielten damals zum grössten Teile ihre Erziehung in deutschen Privat- und Kirchenschulen, in denen wohl auch Englisch betrieben wurde, das Deutsche aber häufig nicht nur die Unterrichtssprache, sondern auch die Umgangssprache war. Ob die heutige öffentliche Schule, in der entweder aus Uebereifer oder Furchtsamkeit, wenn nicht aus engherziger Arroganz jede fremde Sprache verbannt ist, in ihren Schülern einen besseren Patriotismus als den damals bewiesenen erwecken kann, darüber kann erst die Zukunft entscheiden.

Welcher Mittel nun bedient sich die amerikanische Schule, um ihren Pflichten dem Staate und der Gesellschaft gegenüber nachzukommen?

* * *

2 Mittel und Wege

In allen Lehrplänen der öffentlichen und privaten Elementarschulen ist dem Unterricht in der vaterländischen Geschichte ein weiter Spielraum zugewiesen. Schon in der Unterklasse werden die Schüler mit dem Leben und den Taten der um das Vaterland verdienten Männer vertraut gemacht. Die beiden Hauptfiguren der amerikanischen Geschichte, Washington und Lincoln, sind dem Abc-Schützen bereits vertraute Persönlichkeiten. Im Verlauf des Leseunterrichts und durch einzelne Erzählungen lernen die Schüler in den unteren Klassen die Hauptereignisse der vaterländischen Geschichte und ihre hervorragendsten Männer kennen. In das Gewebe der Wahrheit

Digitized by Google

schlägt man die Fäden der Dichtung, um die Geschehnisse den Kindern in möglichst glänzendem Lichte erscheinen zu lassen. In der sechsten Jahresklasse beginnt der systematische Unterricht in der vaterländischen Geschichte und wird durch die letzten drei Jahre der Elementarschule weitergeführt. Dem Unterricht liegt hier ein Leitfaden zugrunde. Die Leitfadenepidemie blüht gegenwärtig immer noch in hohem Grade, und so halten sich die Lehrer auch in diesem Unterrichte, meist zum Nachteil desselben, sklavisch an den Text des Buches. Damit soll nicht gesagt sein, dass es nicht Lehrer gäbe, die den Unterricht im richtigen Geiste erteilen oder erteilen könnten. Aber das unselige Prüfungsverfahren, das von den Schulleitern immer noch als das untrügliche Mittel zur richtigen Beurteilung der Schularbeit angesehen wird, zwingt die Lehrer, gegen ihre eigene Ueberzeugung zu handeln und das für den Geschichtsunterricht so notwendige freie Wort in die Fesseln des Leitfadens zu schlagen. Solcher Leitfäden für die vaterländische Geschichte gibt es Legionen. Sie sind mit mehr oder weniger methodischem Geschick angefertigt. Alle zeichnen sich durch elegante Ausstattung aus; meist sind sie mit guten Holzschnitten und bunten Bildern geziert. Im allgemeinen befleissigen sich ihre Verfasser der Objektivität, soweit deren Nationalstolz dies zulässt. Alle jedoch verschweigen den Anteil, den die Deutschamerikaner in dem Aufbau der Nation, sei es im Kampfe als Organisatoren, Führer und Soldaten, oder in der Gesetzgebung und Staatsverwaltung als Volksvertreter und Beamte, namentlich aber als Kolonisatoren, sowie Träger einer idealeren Lebensauffassung gehabt haben. In der Behandlung des grossen Bürgerkrieges gehen die Leitfäden in den nördlichen und südlichen Staaten weit auseinander.*)

*) Nord und Süd suchen in gleicher Weise die Gerechtigkeit ihrer Sache zu verteidigen. Dass dabei die Objektivität häufig in die Brüche geht, ist klar. So gehen in vielen Fällen die statistischen Angaben bezüglich der Anzahl der in den einzelnen Schlachten beteiligten Truppen oder der Gefangenen und Gefallenen weit auseinander. In der heftigsten Weise greift der südliche Lehrer das Verhalten der Shermanschen Truppen bei ihrem berühmten Zuge von Atlanta nach der atlantischen Küste an, während der nördliche den Süden wegen der Behandlung der Gefangenen in seinen Gefängnissen anklagt. Streitpunkte bleiben, ob General Grant von den südlichen Truppen bei Shiloh unvorbereitet überrascht wurde, sowie die Lage der Neger vor und nach dem Kriege, und sie werden je nach der Stellung des Schreibers verschieden dargestellt. Hier ist es besonders der Einfluss

Digitized by Google

Die Erkenntnis, dass der zukünftige Bürger der Vereinigten Staaten, in dessen Hand das Wohl und Wehe des Landes gelegt ist, mit den Gesetzen und der Verwaltung des Landes vertraut gemacht werden und lernen müsse, sich am öffentlichen Leben zu beteiligen, seine bürgerlichen Rechte weise zu benützen und seinen Pflichten dem Vaterlande und seinen Mitbürgern gegenüber nachzukommen, hat zur Einführung besonderer Fächer in den Lehrplan geführt. Diese sind: „Constitution" (Verfassungslehre), „Civil Government" (Verwaltungslehre) und „Civics" (Lehre von den bürgerlichen Rechten und Pflichten). Diese Bezeichnungen sind nicht scharf voneinander abgegrenzt, und wir finden häufig genug, dass die eine in den Sinn der beiden anderen hinübergreift. In neuerer Zeit ist man geneigt, das in diesen Unterrichtsfächern zu Betreibende in dem Worte „Civics" zusammenzuschliessen. Vernünftigerweise werden diese Fächer in vielen Schulen ohne die Hilfe eines Leitfadens gelehrt und an den Unterricht in der vaterländischen Geschichte angeschlossen. Doch finden wir auch Schulen, die sie in den letzten beiden Jahresklassen oder nur in der letzten als einen selbständigen Unterrichtsgegenstand behandeln, nachdem in den unteren Klassen freie Besprechungen einzelner Punkte des Gebietes stattgefunden haben. Natürlich stehen auch für diese Fächer dem Lehrer eine Anzahl von Leitfäden zur Verfügung.

Um zu zeigen, wie die vorstehend allgemein angegebenen Gesichtspunkte praktisch verarbeitet werden, sei hier der Lehrplan für die in unseren Betrachtungskreis fallenden Unterrichtsfächer der öffentlichen Schulen Chicagos wiedergegeben, welcher als typisch angesehen werden kann.

Erstes Jahr:

Erzählungen, Phasen des gesellschaftlichen Lebens illustrierend.

National-Gedenktage: Danksagungstag, Weihnachten, Washingtons und Lincolns Geburtstage, Gräberschmükkungstag.

---

der Mitglieder der „Grand Army of the Republic" (Veteranenvereinigung aus diesem Kriege), der sich bemerkbar macht. Es geschieht nicht selten, dass Verfasser von Leitfäden sich das Urteil von Vertretern dieser Körperschaft einholen; das Gleiche tun sogar Schulverwaltungen, bevor sie die Einführung eines neuen Leitfadens beschliessen.

Digitized by Google

Einrichtungen des wirtschaftlichen und bürgerlichen Lebens.
Handwerke und Berufsarten — Bäcker, Zimmermann, Maurer, Installateur (plumber), Schneider, Schmied, Fuhrmann, Spinner, Weber usw.
Oeffentliche Beamte — Lampenanzünder, Abfallsammler, Strassensprenkler, Polizist, Maschinist, Hausmeister, Lehrer, Schulleiter usw.
Tagesereignisse im Rahmen der kindlichen Auffassungskraft in dieser Jahresklasse.

Zweites Jahr:
Erzählungen von wirklichen oder fingierten Persönlichkeiten.
Nationale Gedenktage.
Einrichtungen des wirtschaftlichen und bürgerlichen Lebens — Studium der Typen primitiver Lebensführung, aus denen sich unsere heutige entwickelte — der Jäger und Trapper, der Schäfer, der Landmann, der Töpfer usw.
Tagesereignisse.

Drittes Jahr:
Phasen des Heldentums und des gesellschaftlichen Lebens an der Hand von Erzählungen aus der griechischen und deutschen Mythologie und Geschichte.
Nationale Gedenktage.
Organisierte bürgerliche Einrichtungen:
Helden in der Bekämpfung des Feuers.
Helden des Heeres und der Marine.
Tagesereignisse.

Viertes Jahr:
Geschichte des Heimatstaates Illinois.
Indianer von Illinois.
Erforscher — Marquette, Joliet und La Salle.
Geschichte der Stadt Chicago — Geschichtliche Plätze, Ereignisse, Statuen und Monumente.
James Watt und George Stevenson und die Dampfmaschine, Robert Fulton und das Dampfschiff, Samuel F. O. Morse und der Telegraph, Eli Whitney und die Baumwollkratze (cotton gin), Cyrus Mc Cormick und die Nähmaschine, Cyrus Field und das atlantische Kabel.

Die nationalen Gedenktage geben Veranlassung zur Mitteilung darauf bezüglicher geschichtlicher Ereignisse.

Bürgerliche Einrichtungen:

Lebensrettungsstation.

Leuchtturmdienst.

Postdienst.

Tagesereignisse.

Fünftes Jahr:

Studium amerikanischer Einrichtungen und Lebensbeschreibungen von Kolumbus, De Soto, Drake, John Smith, Miles Standish, William Penn, Benjamin Franklin, Lafayette, Daniel Boone, Lewis und Clarke, Andrew Jackson, Commodore Perry, General Scott, John Brown, General Grant, General Sheridan, Commodore Farragut, Admiral Dewey.

Indianer — die Mound Builders — Cliff Dwellers.

Civics:

Aufgabe der Polizei, der Feuerwehr, des Lehrers und anderer öffentlicher Beamten. Einrichtungen zur Pflege der Kranken, der Wahnsinnigen, Blinden, Altersschwachen und Hilflosen, der Armen und Waisen.

Wasserleitung und Abzugskanäle, öffentliche Parks und Spielplätze.

Tagesereignisse.

Sechstes Jahr:

Einführung eines Leitfadens. Derselbe wird zunächst als Lesebuch gebraucht, um die Kinder allmählich in den Stand zu setzen, ihn als Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte zu benutzen.

Geschichte der Vereinigten Staaten:

Entdeckung Amerikas. Leben und Geschichte der Indianer. Die Spanier im Süden. Die Franzosen an den Ufern des St. Lorenzflusses und des Mississippi. Die Engländer in Virginien und Neuengland. Die mittleren und südlichen Kolonien. Unabhängigkeit der Kolonien und ihre Regierungsformen. Aufbau des Westens. Entdeckung des

Digitized by Google

Goldes. Fortschritte des Landes unter den neuen Verhältnissen.

Civics.

Vor einem jeden Wahltage sollen mit den Schülern die Regierungsformen der Stadt, des Kreises, des Staates und des Landes, die Aemter sowie der Hergang bei der Aufstellung der Kandidaten für dieselben und der Wahl eines jeden Beamten besprochen werden, ferner wie die Gesetze des Staates und der Stadt gemacht und vollstreckt werden. Gehorsam der Bürger (einschliesslich der Kinder) gegen die Gesetze.

Tagesereignisse.

Siebentes Jahr.

Studium der folgenden Kapitel aus der Weltgeschichte, um die Schüler zu einem eingehenderen Verständnis der vaterländischen Geschichte zu führen.

Skizze des Feudalismus, der des gutsherrlichen und Schlosslebens, besonders in Beziehung zu England.

Geschichte der Kreuzzüge, besonders deren Folgen auf die Erweiterung des geistigen Horizonts in Europa und auf die Ausdehnung der Handelsunternehmungen.

Die Geschichte von Venedig und Genua als Handelsstädte, und der Uebergang des Handels nach den Hansastädten an der Küste des atlantischen Ozeans.

Der Fall von Konstantinopel und seine Folgen für den Handel.

Erfindungen, wie die des Kompasses, der Buchdruckerkunst, des Schiesspulvers, des Sextanten usw.

Wachstum der konstitutionellen Rechte Englands, wie die Magna Charta, Petition of Rights, Bill of Rights, Bildung des Unterhauses usw.

Studium der Geschichte der Vereinigten Staaten bis zur Zeitperiode der Aufstellung der Konstitution (1789).

Tagesereignisse.

Achtes Jahr:

Ein zusammenhängendes Studium der Geschichte der Vereinigten Staaten vom Abschlusse der Revolution bis zur Gegenwart.

Anwachsen der Idee einer Vertretung des Volkes in den amerikanischen Kolonien, entwickelt in Neu-England in der kommunalen Verwaltung, und sonst in den durch Freibriefe legalisierten gesetzgebenden Körperschaften.

Die Konstitution im Gegensatz zu den „Articles of Federation", Verfassung des Staates und Freibrief der Stadt.

Während dieses Jahres werden die durch konkrete Anschauungen aus der Bürgerlehre während der vorhergehenden Schuljahre gewonnenen Fäden gesammelt, sodass der Schüler zu dem Verständnis des Systems in der nationalen, staatlichen und städtischen Verwaltung kommt.

Tagesereignisse.

Neben diesem systematischen Unterricht dienen noch besondere Veranstaltungen dem Zwecke, nationale Gesinnung in den Kindern zu wecken und zu nähren. Namentlich versucht man auf das Gemüt der Schüler durch eine angemessene Beachtung der nationalen Festtage zu wirken, wie dies bereits in dem vorstehenden Lehrplan angedeutet ist. Diese sind: Lincolns und Washingtons Geburtstage, Gräberschmückungstag (Decoration Day), Tag der Unabhängigkeitserklärung (Day of the Declaration of Independence), Danksagungstag (Thanksgiving Day), Weihnachts- und Neujahrsfest.*)

*) Der 4. Juli, der Tag der Unabhängigkeitserklärung, fällt in der Regel in die grossen Sommerferien und wird infolgedessen in den Schulen nicht gefeiert. Die bürgerliche Feier ist eine der Bedeutung des Tages unwürdige und kaum geeignet, zur Erweckung eines wünschenswerten Nationalgefühls beizutragen. — Das Weihnachtsfest hat sich von einem kirchlichen zu einem nationalen Festtage umgestaltet und gibt den Bürgern Gelegenheit, ihren Wohltätigkeitssinn und ihre Anhänglichkeit und Zuneigung zu Verwandten, Freunden und Bekannten zu bekunden. — Der Gräberschmückungstag wird zum Gedächtnis der im Bürgerkriege für das Vaterland Gefallenen gefeiert. Die Hauptfeier besteht darin, dass Vereine und Schulen die Gräber der Gefallenen mit Blumen schmücken. — Der Danksagungstag hat den Charakter eines Erntefestes. Er datiert zurück in die Geschichte der ersten Besiedelung des Landes, wo die Pioniere nach langen und schweren Entbehrungen ihre erste Ernte heimbrachten. Zum Andenken an dieses Ereignis wurde der Danksagungstag ursprünglich als kirchlicher Festtag eingeführt und hat sich allmählich zu seinem heutigen Charakter ausgebildet.

Digitized by Google

Die Schulen feiern gewöhnlich diese Festtage durch passende Schulakte, bei welchen patriotische Gesänge, Deklamationen und Vorträge, sowie Ansprachen von Lehrern oder hervorragenden Bürgern miteinander abwechseln. Noch hat sich kein amerikanischer Komponist gefunden, der dem Lande eine passende Nationalhymne geschaffen hätte. Die beiden beliebtesten Gesänge, die vielleicht als solche gelten könnten, sind „America", dessen Melodie als Nationalhymne auch von Preussen und England beansprucht wird, und „Star Spangled Banner", das aber textlich sowohl wie musikalisch zu schwülstig ist, um wirklich zum Volksliede gemacht werden zu können. Neben diesen beiden Gesängen existieren noch eine grosse Anzahl Kompositionen, die aber in der Gunst des Publikums steigen und fallen und nicht zum Allgemeingut geworden sind.

Der Gedanke, den Schüler schon frühzeitig daran zu gewöhnen, sich als Teil des Ganzen zu betrachten, und in ihm das Bewusstsein zu erwecken, dass er persönlich für dessen Wohl verantwortlich ist, hat neuerdings dazu geführt, die sogenannten „Schulstädte" zu organisieren. Diese beruhen auf der Idee, dass der zukünftige Bürger, der dereinst dazu berufen ist, die Regierung seines Landes selbständig in die Hand zu nehmen, auch das Recht und die Pflicht haben soll, in seinem kleinen Kreise selbständig für Regierung, Ordnung und Sitte zu sorgen. Man hat daher die einzelnen Schulen als Gemeinwesen organisiert. Die Schüler sind in demselben die Bürger, die sich ihre Beamten vom Bürgermeister bis zum Polizisten wählen, denen alsdann dieselben Pflichten wie den gleichen Beamten in der Gemeinde obliegen, wenn selbstverständlich auch die Kontrolle des Ganzen in den Händen des Schulleiters und der Lehrer steht. Diese Einrichtung soll das Gute haben, dass die Schüler sich kontrollieren in Abwesenheit des Lehrers, in dem Klassenzimmer und ausserhalb desselben, sowie auch in ihrem Verhalten auf den Spielplätzen und der Strasse. Sie sind angehalten, dafür zu sorgen, dass die Vorschriften der Schulordnung beachtet und die persönlichen Rechte eines jeden Schülers respektiert werden. Sie sollen erkennen, dass die Befolgung solcher Vorschriften nicht nur ihre Pflicht ist, sondern auch zur Wohlfahrt des Ganzen dient, gerade so wie in ihrem späteren Leben es die Pflicht eines jeden guten Bürgers ist,

Digitized

Gesetz und Ordnung, Ehrlichkeit und Billigkeit zu pflegen. Sie werden angehalten, durch die Autorität ihrer erwählten Beamten die Gedankenlosen und die von dem rechten Wege Abweichenden zu überwachen.*)

In der Ehrfurcht vor seiner Flagge offenbart der Amerikaner seine dem Volke und seinem Lande schuldige Verehrung, und in der Schule bereits wird den Kindern diese Ehrfurcht eingeimpft. Vor jedem Schulgebäude sehen wir einen Flaggenmast, auf dem meistens auf Verordnung der Schulbehörde hin täglich oder zu gewissen vorgeschriebenen Zeiten die Flagge aufgehisst werden muss. Besondere Gelübde, in Prosa oder Versform, die Flagge zu ehren und zu verteidigen, werden von den Kindern auswendig gelernt und unter entsprechenden Zeremonien entweder von einzelnen Klassen oder bei besonderen Veranlassungen von der gesamten Schule gesprochen.*)

Neben den dazu berufenen Schulbehörden befleissigen sich auch private Vereinigungen, die Schule in ihren patriotischen

*) In einer der öffentlichen Schulen New Yorks haben die 2300 Knaben und Mädchen eine solche Schulstadt organisiert, mit einem Bürgermeister, einem Staatsanwalt, drei Richtern und einem vollständigen Polizei- und Gesundheitsamt. Die Disziplin der Schule wird selbständig von den Kindern gehandhabt. Der Leiter der Schule, unter dessen Führung die Organisation vorgenommen worden war, berichtet, dass das System bereits den Schulbesuch gebessert und das sittliche Verhalten der Kinder gehoben habe. Die Kinder der Schule sind meistens Eingewanderte. Der Bürgermeister ist ein russischer Knabe, der erst drei Jahre im Lande ist. Der Staatsanwalt ist ein zwölfjähriger Knabe, dessen Wiege in Italien gestanden hat. In dem Richterkollegium befindet sich ein Mädchen. Haftsbefehle werden ausgestellt, Verhaftungen vorgenommen und Gerichtsverhandlungen abgehalten wie an dem städtischen Gerichtshofe. Die gewöhnliche Strafe ist Nachsitzen. Schulversäumnis, Kartenspiel und andere Formen des Hazardspieles werden schwer geahndet.

**) Eine Verherrlichung der Flagge, die charakteristisch ist, lautet in der Uebersetzung wie folgt: Wie die Sterne beim anbrechenden Morgen, auch wenn die Dämmerung bereits zu weichen beginnt, noch ihren Glanz behalten, und wie dann das emporsteigende Tagesgestirn die flutende Morgenröte durchbricht, wie das glühende Rot und helle Weiss, mit einander wetteifernd, den Horizont mit strahlenden Rippen schmücken: so leuchten auf der amerikanischen Flagge Sterne und farbenglänzende Streifen zusammen hinaus. Es ist das Banner des anbrechenden Morgens. Es bedeutet Freiheit; und der Galeerensklave, der arme unterdrückte Konskribent, das mit Füssen getretene Geschöpf fremden Despotismus, sie alle sehen in der amerikanischen Flagge die Zusage Gottes versinnbildlicht: Das Volk so im Finstern wandelt, siehet ein grosses Licht und über die, so da wandeln im Schatten des Todes scheinet es helle.

Ein gebräuchlicher Flaggensalut lautet: I give my heart and my hand to God and to my country. One country, one language, one flag! (Herz und Hand gehört Gott und meinem Vaterlande. Ein Land, eine Sprache, eine Flagge!)

Digitized by Google

Bestrebungen zu unterstützen. Die meisten in den einzelnen Schuldistrikten gegründeten Elternvereinigungen sehen neben anderem darin ihre Hauptaufgabe. Auch andere Gesellschaften patriotischen Charakters wirken in derselben Richtung. Unter diesen seien die bereits erwähnte „Grand Army of the Republic" (Vereinigung der Veteranen des Bürgerkrieges), die „Colonial Dames" (weibliche Nachkommen der ersten Ansiedler) und die „Daughters of the American Revolution" (Töchter der Befreiungskämpfer der amerikanischen Revolutionsperiode) genannt. Natürlich unterliegt deren Wirksamkeit keinem bestimmten Programm, sondern ein jeder Zweigverein geht auf verschiedene Weise an die Lösung der Aufgabe, die patriotische Gesinnung in der Jugend zu pflegen und vornehmlich das Interesse für die Perioden der Geschichte, die mit der Gründung ihrer Vereinigung in ursächlicher Verbindung stehen, zu erwecken. Sie versuchen unter anderem ihren Zweck durch folgende Mittel zu erreichen: die öffentlichen Museen enthalten Reliquien, die dem Beschauer ein Bild der damaligen Zeitperiode geben. Vorträge über amerikanische Geschichte, deren Besuch für jedermann frei ist, werden namentlich in solchen Schulen gehalten, die von Neueingewanderten besucht werden. In den Schulen werden Preise ausgesetzt für die besten Aufsätze über ein gegebenes patriotisches Thema. Die Bildung von patriotischen Vereinen wird gefördert.*)

Gleichfalls als Aufgabe des Schulzimmers betrachtet man es, in dem Schüler frühzeitig Interesse an den Fragen des Tages wachzurufen. Diese werden natürlich in einer Weise beleuchtet, wie es vom national-amerikanischen Standpunkte aus ratsam erscheint. Eine grosse Anzahl von Jugendschriften erscheinen in den verschiedenen Teilen des Landes, die neben allgemeinem Unterhaltungsstoff namentlich solchen Lesestoff bieten, der die Ereignisse des Tages in einer dem kindlichen Auffassungsvermögen entsprechenden Weise, leider aber auch allzuhäufig stark moralisierend bespricht.

Auf der Grundlage, die in der Volksschule gelegt worden ist, arbeiten die Mittelschulen und Universitäten weiter in einer

*) Diesen patriotischen Organisationen des Nordens stehen solche im Süden gegenüber, die sich auf ähnliche Weise die Förderung patriotischer Ideen, wie sie im Interesse des Südens liegen, angelegen sein lassen.

mehr systematischen und wissenschaftlichen Weise. Viele Mittelschulen (High Schools) bieten ihren Schülern als Wahlstudium Kurse in der vaterländischen Geschichte, in Wirtschafts- und Bürgerlehre. Praktische Uebung gewähren die zahlreichen Debattierklubs, in welchen Fragen politischen und wirtschaftlichen Charakters in parlamentarischer Weise besprochen werden, häufig vor einem geladenen Publikum, das gewöhnlich solchen Veranstaltungen viel Interesse entgegenbringt. In den Universitäten wird dies mit Eifer fortgesetzt. Hier finden wir auch mitunter Schülerbataillone, die sich im militärischen Drill üben; doch erfreuen sich diese bei den Schülern keiner besonderen Popularität.

Um auch die über dem Alter der Schulpflichtigkeit Stehenden in die nationale Einflusssphäre hineinzuziehen, haben die Schulgemeinden mit starker Einwanderung Abendschulen eingerichtet, deren Besuch einem jeden freisteht. Hier ist es nichts Seltenes, Männer und Frauen, auf deren Stirn bereits die Sorgen des Lebens ihre Furchen gezogen haben, zu beobachten, wie sie sich mit den ihrer Zunge so unendlich schweren englischen Lauten abmühen, oder den Unterweisungen über die Verfassung der grossen Republik lauschen. Dass auch diese Bemühungen gute Resultate zeitigen, gibt ein beredtes Zeugnis von dem patriotischen Eifer der amerikanischen Lehrerin; denn eine solche ist es in der Regel.

Die Tatsache, dass das Schulwesen der Vereinigten Staaten unter keiner gemeinsamen Oberleitung steht, sondern dass die einzelnen Staaten und Gemeinden ihr Schulwesen selbständig führen, hat eine grosse Verschiedenheit in der gesamten Schularbeit im Gefolge. Sie zeigt sich auf jedem Gebiete, sie tritt auch in dem von uns behandelten zutage; und so mag hier eine Seite, dort eine andere mehr im Vordergrund stehen und besondere Berücksichtigung erfahren. Aber immer betrachtet die Schule es als eine ihrer Hauptaufgaben, das nationale Bewusstsein in ihren Schülern zu erwecken, und wir dürfen nicht leugnen, dass sie sich darin grosser Erfolge zu rühmen berechtigt ist.

Wie aber steht es mit der Erweckung der Bürgertugenden, die doch das Endziel sein sollen? Auch hier muss zugegeben werden, dass die Schule nach dieser Richtung hin von den

Digitized by Google

besten Absichten geleitet ist. Da aber hilft kein Lehrplan und kein Rezept, — es ist der Geist, der das Ganze tragen muss. Gerade die Besten des amerikanischen Volkes klagen darüber, dass die Schule zu einseitig die intellektuelle Seite der Erziehung berücksichtigt. Der didaktische Materialismus beherrscht alle Gebiete und hemmt die Ausbildung des Gemüts und des Willens. Gewiss gibt es Lehrer, die vom richtigen Geiste beseelt sind, aber es fehlt an geschlossenem Vorgehen. Noch hat das Land keinen Lehrerstand, dessen Glieder sich gegenseitig stützen und zu gemeinsamer Arbeit vereinigen. Die Lehrkräfte haben zum Teil eine mangelhafte Vorbildung. Ihre Besoldung, besonders in den Dörfern und kleinen Städten, ist durchaus unzulänglich. Die meisten von ihnen betrachten ihren Beruf als ein Uebergangsstadium zu einem mehr einträglichen, namentlich die grosse Anzahl der weiblichen Lehrkräfte, die dem Lehrberufe nur so lange nachgehen, bis der Hafen der Ehe ihnen entgegenleuchtet. Das Uebergewicht der weiblichen Lehrer über die männlichen ist für die gesamte Entwicklung des Schulwesens von Nachteil, es hindert aber besonders die tiefere Arbeit auf unserem Gebiete. Die Frau gibt sich zufrieden, sobald nur der äussere Schein gewahrt ist; zudem fehlt es ihr an dem tieferen Verständnis für politische und wirtschaftliche Fragen. Die maschinenartige Organisation der Schule, die ihren Stolz in einer Disziplin sucht, welche über Abrichtung kaum hinausgeht, und in welcher die Lehrer höchstens zu einem gut arbeitenden Teile der Maschine werden: alle diese Mängel verhindern eine Ausbildung von Charakteren, die frei nach eigener Ueberlegung und Ueberzeugung das Gute und Rechte tun. Gewiss könnten die angegebenen Mittel, so namentlich die Selbstregierung der Schüler gute Früchte zeitigen, aber nur, wenn die Zügel von dem Lehrer in verständiger Weise geführt werden. An sich selbst vermag die Selbstregierung nicht das öffentliche Wohl zu fördern und den Sinn auf das Gute zu richten. Schulstädte und alle ähnlichen Einrichtungen bilden keine guten Bürger; sie mögen gerade so gut Hilfsmittel zur Förderung von Unehrlichkeit und gemeiner Gesinnung sein, je nach dem Geiste, der das Ganze durchweht.

Ein Mangel im Lehrplan der amerikanischen Schule, der leider überall besteht, ist der, dass der weltgeschichtliche Unter-

richt auch nicht die geringste Berücksichtigung erfährt. Er würde mehr als irgend ein anderes Mittel dazu dienen, den allerorten so verhassten Jingoismus zu beseitigen. Der Schüler lernt von anderen Nationen nichts weiter kennen, als was er in der vaterländischen Geschichte von ihnen erfährt, und da treten sie mit wenig Glanz auf. So kommt der junge amerikanische Bürger zu einer Geringschätzung der anderen Nationen und zu einer Ueberhebung seiner selbst, die ihn blind gegen die Errungenschaften fremder Länder machen und seine eigene kulturelle Entwicklung beeinträchtigen. Welch wichtigen Platz könnte der richtig geleitete weltgeschichtliche Unterricht für die Charakterbildung einnehmen!

Der Zug im amerikanischen Schulwesen, lediglich auf der Oberfläche zu bleiben und sich mit der Wahrung des äusseren Scheines zu begnügen, findet sich namentlich auch in der Disziplin der Schüler. Der Uneingeweihte wird beim Betreten des Schulhauses über die dort herrschende musterhafte Ordnung erstaunt sein. Mit maschinenartiger Pünktlichkeit und Genauigkeit vollzieht sich jede Bewegung der Klassen und des einzelnen Schülers. Und doch übt diese Disziplin nicht den erwarteten günstigen Einfluss auf den werdenden Charakter des Schülers aus. Sein Verhalten steht unter konstanter Bewachung, und er fügt sich entweder aus Zwang, oder in der Erwartung auf Belohnung; die Erziehung zur sittlichen Freiheit jedoch erfährt dadurch keine Förderung. Auch trotz der zur Schau getragenen Disziplin kennt der amerikanische Schüler nicht die Achtung vor einer Autorität, noch die dem Aelteren schuldige Ehrerbietung. Dieser Mangel zeigt sich im bürgerlichen Leben in einer hochgradigen Rücksichtslosigkeit, sowie einer Missachtung der Obrigkeit, die das gefährlichste Hemmnis für eine gesunde innere nationale Entwicklung sind.

* * *

Wenn wir das politische und wirtschaftliche Leben der Jetztzeit in den Vereinigten Staaten betrachten, so finden wir viele, die an der Wirksamkeit der Schule verzweifeln und ihre Tätigkeit für eine nationale Erziehung in ihrem besten Sinne, wie sie für das Bestehen des Landes unumgänglich notwendig

Digitized by Google

ist, für sehr gering achten. Ueberall Korruption im politischen, Unehrenhaftigkeit und von Selbstsucht geleitete Manipulationen im wirtschaftlichen Leben! Darf man aber die Schule dafür verantwortlich machen? Es geschieht zwar hier so wie überall: die Gesellschaft macht die Schule zum Sündenbock für ihre Fehler. Ist aber die Schule nicht ein Produkt der Kultur und der Gesellschaft wie jede andere Einrichtung, und steigt und fällt mit deren Auf- und Niedergange? Das letztere ist in dem demokratischen Staatswesen noch sicherer der Fall als in dem monarchischen, das einen Niedergang mitunter eine Zeitlang wenigstens aufhalten kann. Es ist verzweifelt billig, die Schule für öffentliche Schäden verantwortlich zu machen. Alle Vorwürfe aber fallen auf die Gesellschaft zurück, in deren Macht es steht, der Schule die Mittel zur Abhilfe ihrer Mängel an die Hand zu geben.*) Ausserdem bedenke man wohl, dass die Schüler die längste Zeit des Tages wenn nicht auf Markt und Strasse, so doch ausserhalb der Einflusssphäre der Schule verbringen. Beispiel ist der beste Lehrmeister zum Guten wie zum Schlechten. Wie oft wird aber die Arbeit der Schule durch Haus und Gesellschaft verdorben. Mit welchem Rechte darf die Gesellschaft, die die Schule gründet und leitet, andere Ansprüche an diese stellen, als sie selbst zu erfüllen imstande ist? Nur in steter Wechselwirkung aller kulturellen Faktoren kann das Gute erreicht werden. Die Schule ist sicherlich bereit, ihren Teil beizutragen.

*) Wie kurzsichtig die Gesellschaft ist, zeigt sich in ihrer Behandlung des Lehrers, der es zuzuschreiben ist, dass sich gegenwärtig nicht die besten Kräfte dem Lehrerberufe widmen, dass sich vor allen Dingen nicht genug Männer für denselben finden. Der Lehrer erhält weder den finanziellen Lohn, der ihm bei den Anforderungen an ihn zukommt, noch nimmt er die soziale Stellung ein, die er auf Grund der Wichtigkeit seines Amtes verdient. So lange die Gesellschaft nicht daran geht, den Lehrer aus dem Zustande einer unwürdigen Abhängigkeit bezüglich seiner Anstellung, der Festsetzung seines Gehaltes, sowie bezüglich seiner Arbeitsführung zu befreien; so lange sie ihm ein Gehalt bietet, das unter dem eines einigermassen geschickten Arbeiters steht; so lange hat sie kein Recht, höhere Anforderungen an den Lehrer zu stellen.

Digitized by Google

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einleitung	VII—XIII
A. Zur Organisation unserer Schulen	1— 78
I. Das Knabenschulwesen	3— 49
Von Professor Lit. D. Dr. W. Rein-Jena	
I. Die historische Entwicklung	
1. Das Erziehungsschulwesen	3— 14
2. Das Fachschulwesen	14— 18
II. Kritische Betrachtung	
1. Vorzüge der bisherigen Entwicklung	19— 29
a) Allgemeinbildung und Berufsbildung	19— 26
b) Dreifache Gliederung	26— 29
2. Nachteile der bisherigen Entwicklung	29— 36
a) Gefährdung der Einheitlichkeit	29— 32
a) Kirche, Staat und Schule	32— 34
c) Bürokratie	34— 36
III. Vorschläge zur Weiterbildung	
1. Der einheitliche Aufbau	37— 39
2. Die allgemeine Volksschule	39— 42
3. Der gemeinsame Unterbau für die höheren Schulen	42— 44
4. Zusammenstellung	44— 49
II. Zur Organisation des Mädchenschulwesens	50— 78
Von Fräulein Dr. phil. Gertrud Bäumer-Berlin.	
I. Die Entwicklung des Mädchenschulwesens	
1. Das Erziehungsschulwesen	50— 69
2. Das Fachschulwesen	69— 70
II. Kritik der bisherigen Entwicklung	71— 78
B. Zum inneren Betrieb unserer Schulen	79—438
I. Vom Unterricht	81—410
1. Religionsunterricht	81— 96
Von Professor Dr. Thrändorf-Auerbach i. Sa.	
1. Rechtfertigung. 2. Falsche Ziele und falsche Wege. 3. Evangelischer Glaube. 4. Das Unterrichtziel. 5. Der Lehrplan. 6. Der rechte Zusammenhang im geistigen Leben. 7. Das Lehrverfahren. 8. Schule und Elternhaus.	

Digitized by Google

Seite

II. Ethische Jugendlehre . . . . . 97—114
Von Privatdozent Dr. Fr. W. Förster-Zürich
1. Welche Gründe sprechen für eine stärkere ethische Beeinflussung unserer Schuljugend? . . . . . 97—103
1. Allgemeine kulturelle Gründe. 2. Gründe des Berufslebens. 3. Gründe des Schullebens.
2. Welchen Raum soll die ethische Jugendlehre im Ganzen des modernen Schulsystems einnehmen? . . . . . 103—106
1. Die Ethik im Religionsunterrichte. 2. Die Ethik neben dem Religionsunterrichte.
3. Zur Methodik des ethischen Unterrichtes . . . . 106—114
1. Die Hauptfehler der bisherigen Moralpädagogik. 2. Vorschläge zur moralpädagogischen Methodik. 3. Anwendung obiger Gesichtspunkte im Schulleben.

III. Philosophische Propädeutik . . . . . 115—134
Von Oberlehrer Paul Ziertmann-Steglitz
1. Die deutsche höhere Schule als Gelehrtenschule. 2. Die gelehrte Schule und die Philosophie.

IV. Geschichtsunterricht . . . . . 135—171
1. Märchen und Sagen. Von Institutlehrer H. Landmann, Wenigenjena . . . . . 135—151
1. Einleitung. 2. Grundlage. 3. Unser Lehrplan.
2. Geschichtsunterricht und staatsbürgerlicher Unterricht. Von Gymnasialdirektor Dr. Neubauer, Frankfurt a. M. . . . . 152—172
1. Vom Geschichtsunterricht. 2. Wege zur Erreichung des Zieles.

V. Heimatkunde und Heimatleben. Von Schuldirektor E. Scholz, Pössneck i. Th. . . . . 173—188
1. Wesen und Bedeutung der Heimat. 2. Heimatleben und Familie. 3. Heimatkunde und deutsche Schulerziehung.

VI. Zeichnen und Modellieren . . . . . 189—199
Von Lehrer C. Götze-Hamburg
Eine Umfrage, Nutzen des Zeichnens, Gegenwärtige Bedeutung, Anschauungsunterricht, Anschauungserwerb, Einfluss des Zeichnens auf die Bildung geistiger Kräfte, Erlebte Anschauung einst und jetzt, Neue Aufgaben für die Schule, Anschauungsarmut, Vorherrschaft des Begrifflichen, Reformen, Das neue Ziel, Zeichnen als Ausdruck, Untersuchungen über Kinderzeichnungen, Modellieren, Werke

VII. Der Handarbeitsunterricht . . . . . 200—214
Von Direktor Dr. Pabst-Leipzig
Volkscharakter, Kulturaufgaben und Erziehung, Werk-

Digitized by Google

Seite

tätige Erziehung, Aufgabe und soziale Bedeutung, Erziehliche Bedeutung, Wirtschaftliche Entwicklung, Maschine und Handarbeit, Bedeutung im Wettbewerb der Völker.

VIII. Die deutsche bildende Kunst in unsern Schulen . . . . . 215—232
Von Rektor C. Schubert-Altenburg
1. Warum Kunst im menschlichen Leben . . . . . 215—218
2. Warum bildende Kunst im Jugendunterricht . . . 218—222
3. Warum deutsche Kunst in unseren Schulen . . . 222—232

IX. Der Gesang . . . . . 233—251
Von Seminardirektor Dr. Andreae-Kaiserslautern
1. Aesthetisches Gewissen . . . . . 233—236
2. Kunst und Erziehung . . . . . 236—237
3. Musik und Gesang . . . . . 237—239
4. Eigenart des Gesangunterrichts . . . . . 239—242
5. Geschichtliche Entwicklung . . . . . 242—244
6. Aufgaben und Ziele . . . . . 244—251

X. Die körperliche Schulerziehung . . . . . 252—266
Von Dr. von Vogl, k. bayr. Generalstabsarzt z. D. in München.
1. Prinzipielle Auffassung . . . . . 253—254
2. Die gegenwärtige Lage . . . . . 254—258
3. Ursachen . . . . . 258—263
4. Forderungen . . . . . 263—266

XI. Die Muttersprache . . . . . 267—355
1. Muttersprache und Deutschunterricht in Volks- und Fortbildungsschulen. Von Dr. Ernst Weber, München . . . . . 267—287
1. Deutsche Kultur und deutsche Sprache. 2. Deutsche Sprache und deutsche Bildung. 3. Deutsche Sprache und deutsche Schule. a) Sprache als Ausdruck. b) Sprache als Eindruck. c) Sprache als Charakter.
2. Der Muttersprach-Unterricht in der höheren Mädchenschule. Von Direktor Dr. Gaudig-Leipzig 287—316
1. Die Erziehung zu nationaler Persönlichkeit. 2. Der deutsche Unterricht und die Entwicklung der nationalen Persönlichkeit. 3. Darstellungskraft und Darstellungskunst. a) Mündliche Darstellung. b) Schriftliche Darstellung. 4. Deutsches Schrifttum in der Schule. 5. Aussprache, Vorlesen und Vortragen. 6. Die Sprachkunde.
3. Der deutsche Unterricht als Mittelpunkt der höheren Knabenschule. Von Prof. Dr. Johann Georg Sprengel-Frankfurt a. M. . . . . 316—355

Digitized by Google

Seite

1. Nationale Kultur und Muttersprache. 2. Die gegenwärtige Lage des deutschen Unterrichts. 3. Einwendungen gegen die Verstärkung des deutschen Unterrichts. 4. die Ausgestaltung des deutschen Unterrichts. a) Allgemeines. b) Die Mittelstufe. c) Die Oberstufe. 5. Die Deckungsfrage.

XII. Fremdsprachen . . . . . 356—410

1. Die alten Sprachen, ihre Stellung und Bedeutung in den höheren Schulen. Von Direktor Dr. Gerhard Michaelis-Barmen . . . . . 356—376

I. Stellung und Bedeutung der alten Sprachen im allgemeinen . . . . . 356—362

1. Rückblick auf die Hälfte des vorigen Jahrhunderts. 2. Veränderung der Stellung des Gymnasiums durch das Aufkommen neuzeitlicher Bildungserfordernisse. 3. Irrtümliche Auffassung der Antike als Norm. 4. Richtige Auffassung der Antike.

II. Die Bedeutung des altsprachlichen Unterrichts für die Entwicklung nationalen Empfindens . . . 362—376

1. Die heute bestehende Gefahr der Abkehr vom engeren Vaterland. 2. Die Grundbedingung zur Erzielung nationaler Wirkungen. 3. Die Bildungselemente in den alten Sprachen für nationale Erziehung.

2. Neuere Sprachen. Von Universitäts-Professor Dr. Emil Hausknecht-Lausanne, vormals Direktor des Reform-Realgymnasiums in Kiel . . . . . 377—410

II. Schulleben. Von Dr. H. Lietz auf Schloss Biberstein bei Fulda . . . . . 411—438

1. Kind und Schulleben. 2. Schulleben und Erzieher. 3. Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling. 4. Schulwanderungen und Reisen. 5. Die körperliche Erziehung: Spiel, Turnen, Sport. 6. Schulwerkstätte und Schulgarten. 7. Schulfeste, Gedenktage, Andachten.

C. Nationale Erziehung der aus der Schule entlassenen Jugend . . . . . 439—502

I. Die nationale Erziehung der schulentlassenen Jugend auf dem Lande.

Von Direktor Lembke-Albersdorf (Holstein) . . . 441—466

1. Geringe Entwicklung des Erziehungswesens auf dem Lande. 2. Ausbau des Erziehungswesens auf dem Lande ist notwendig. 3. Unzulänglichkeit der bisherigen Arbeit. 4. Allgemeine Grundlagen der Erziehung nachschulpflichtiger Jugend. 5. Erziehungsmittel. a) Jugendvereine. b) Ländliche Fortbildungsschule. c) Ländliche Volkshochschule.

Digitized by Google

Seite

II. Die nationale Erziehung der aus der Volksschule entlassenen männlichen und weiblichen Jugend in der Stadt.

Von Dr. Julius Ziehen, Stadtrat in Frankfurt a. M. 467—484

1. Die Notwendigkeit der Fortbildung nach Ablauf der schulpflichtigen Zeit. 2. Die Fortbildungsschule. 3. Volkserzieherische Veranstaltungen neben der Fortbildungsschule. 4. Die Notwendigkeit einer Fortbildungspädagogik.

III. Erziehung und Bildung im Heer.

Von Hauptmann a. D. Preuss — Pasing b. München 485—502

1. Vorzüge des herrschenden Systems. 2. Nachteile des herrschenden Systems. a) Persönliche und Berufsbildung des Offiziers. b) Bildung des Soldaten. 3. Zusammenstellung der Vorschläge zur Weiterbildung.

D. Die nationale Schulerziehung der Deutschen im Ausland

Von Professor Dr. Lenz-Darmstadt. 503—516

1. Bewahrung und Pflege der Muttersprache — Unterrichtssprache — Erhaltung deutscher Art und Sitte und deutschen Geisteslebens — Nationale Bedeutung des Unterrichts, besonders einiger Lehrfächer. 2. Völkischer Einfluss der Schule auf die Familie — Nationale Wirksamkeit der Schule gegen Einflüsse von aussen — Nationale Bedeutung des Kindergartens und der Mädchenschule. 3. Deutsche Zucht — Nationales Gepräge der Lehrmittel — Einjährig-freiwilliges-Zeugnis. 4. Stärkung des alldeutschen Gedankens — Sammelplatz der nationalen Interessen aller Deutschen — Nationale Wirksamkeit der Auslandlehrer. 5. Nationale Propaganda — Politische und wirtschaftliche Bedeutung. 6. Tabellarische Uebersicht der deutschen Auslandschulen. 7. Reichsunterstützung.

E. Nationalerziehung bei anderen Völkern . . . 517—617

I. Dänische Schulerziehung.

Von Dr. Wilkens, Professor an der Universität in Kopenhagen . . . . . 519—543

Die Volksschule — Die Mittelschule — Die Gelehrtenschule, Lateinschule — Die Grundzüge für die neue Schule — Die Volkshochschule.

II. Nationale Erziehung in England.

Von Dr. M. E. Sadler, Professor an der Viktoria-Universität in Manchester . . . . . 544—557

III. Japanisches Bildungswesen.

Von Professor Tsuji-Berlin . . . . . 558—580

1. Das Erziehungsideal des Lehnstaates. 2. Das Be-

Digitized by Google

Seite

dürfnis eines neuen Erziehungsideals. 3. Das kaiserliche Erziehungsedikt von 1889. 4. Das Loyalitätsprinzip. 5. Das Nationalbewusstsein. 6. Weltstellung Japans nicht berücksichtigt. 7. Spontane Regungen nicht benutzt. 8. Gegenwärtiger Zustand ein Uebergang zu höherem.

IV. Was tut die rumänische Schule um die nationale Erziehung zu heben?

Von Professor C. G. Jonescu-Bukarest . . . . . 581—597

1. Die Tätigkeit von Spiru Haret. 2. Wirksamkeit im Bereich der Schule. 3. Wirtschaftliche Erziehung. 4. Tätigkeit ausser dem Bereich der Schule. 5. Schlussbetrachtung.

V. Nationale Erziehung in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika.

Von Max Griebsch, Seminardirektor in Milwaukee. 598—617

1. Nationalbewusstsein und Schule. 2. Mittel und Wege.

Digitized by Google

Alphabetisches Sach- und Namenverzeichnis

A.

Abendschulen 15. 527
Absonderung der Lehrerkategorien 31
Ackerbauschulen 16
Adelstand 5
Aesthetik 132, Aesthetisches Geniessen 233
Akademie 45. 47. 70. s. Handelsakademie, Bergakademie, Landwirtschaftliche Akademie
Alkoholismus 591
Alldeutscher Verband 515
Allgemeiner deutscher Schulverein 515
Allgemeinbildung 19. 22. 23. 24. 39. 70. 472. 487
Allgemeine Fortbildungsschule 16. 29, 46. 68. 439—466. 467—484.
Allgemeine Schulpflicht 7. 33. 57.
Allgemeine Volksschule 7. 8. 10. 17. 38. 45. 47—60. 78. 93. 256. 267—287. 441. 443. 445. 451. 458. 462. 519. 521 ff.
Alte Sprachen 43. 62. 124. Ihre Bedeutung und Stellung in höheren Schulen 356—362. Ihre Bedeutung für die Entwicklung nationalen Empfindens 362; s. griech. Unterricht, Lateinunterricht!
Altklassischer Unterricht, 44
Altonaer System 13. 17
Alumnate 417
Amerika 99. 213
Andachten in der Schule 433 ff.
Anordnung der Lehrstoffe 89—92. 92—93. 396. 400. 430. 607—610
Anschauungsunterricht im Zeichnen 191. 192
Arbeiten in Werkstätten und Gärten 429—438
Arbeitsmethode der Wissenschaft als nächstes Ziel der gelehrten Schulen 118 ff.
Arbeitsunterricht 195. 200—214. 585. 590
Architektur 230
Arnold, Matthew 551
Aufgabe des Deutschunterrichts 507
Aufgabe des englischen und französischen Unterrichts in höheren Schulen 390
Aufgabe der Erziehung 100. 411. 449. 560. 584
Aufgabe des Gesangunterrichts 244
— des Geschichtsunterrichts 152 ff.
Aufgabe des Handarbeitsunterrichts 204 ff.
Aufgabe des Religionsunterrichts 83. 86. 89. 93
Aufgabe der vaterländischen Erziehung 449. 542
Aufgabe des Zeichnens 196
Aufklärung über Geschlechtsleben in Fortbildungsschulen 476 ff.
Aufsatz, deutscher 278; mündlicher 293—296; schriftlicher 296—298. Vorbereitung 296. Verbesserung 281. 298. Fremdsprachlicher Aufsatz 407
Aufsatzthemen 297, 407
Aufsatzverbesserung 281. 298
Aufsatzvorbereitung 296
Ausbildung geistiger Kräfte 82. 97. 98. 421. 444
Ausbildung von Gesanglehrern 247. von Lehrern und Lehrerinnen 32. 528
Auslandlehrer 511
Auslandschulen 505 ff. 512. 514
Auslandschulfonds 513
Aussprache 304 ff.
Auswahl der Lehrstoffe 89. 95. 540. 607

B.

Baden 48. 63. 67. 69. 70. 73
Ballspiel 425
Basedow 10. 55. 56
Bauernstand 5. 9
Baugewerkschule 16
Bayern 61. 67. 69. 70. 72. 486
Becker 483
Begriffssprache 270
Behörden der Schule 32. 33
Bergakademie 16
Bergbauschule 16
Berufsbildung 14. 19. 20. 22. 23. 187. 473. 486 ff.
Berufsschulen 8. 15. 16. 17. 22. 23. 24. 38. 39. 46. 69—70. 78. 187. 441. 442. 457
Beschreibung 294. 295
Betrachten von Kunstwerken 220
Biber 546
Bibliothek für die Jugend 286. 352. 453. 477
Biblische Geschichten auf der Unterstufe 142
Biese 320
Bildung, deutsche u. deutsche Sprache 271—275
Bildung im Heere 485—502
Bildungswesen in Japan 568
Bismarck 135. 136. 140. 369
Blindenanstalten 10
Borbein 400. 403
Bosse 41
Bremen 104
Brougham, Henry 549
Bücherei 286. 352. 453. 477
Bürgerkunde 460
Bürgerschulen 9. 30. 519
Bürgerstand 5
Burke, Edmund 545
Bürokratie in uns. Schulwesen 34

C.

Campe 55
Cauer, Paul 333. 334. 335. 336
Centralhochschule 541
Chamberlain 248
Charakterbildung 23. 28. 86. 92. 97 ff. 114. 161. 252. 286. 411. 431. 579
Chorgesang 249—251
Christensen 535
Christentum und sein Einfluss auf die Entwicklung des deutschen Volks und der Erziehung 488
Cluniacenser 33
Coleridge 546
Comenius 7. 44. 368
Concentration der Unterrichtsstoffe 92—93. 465
Concentrische Anordnung (concentrische Kreise) 90
Conrad, Hermann 402
Cornelius, Peter 228
Culturgeschichtlicher Unterricht 158ff.
Culturgeschichtlicher Gang im Religionsunterrichte 89. 92

D.

Dänemark 432. 442. 519
Dänische Schulerziehung 519 ff.
Darstellung mündliche 293—296. 315; schriftliche 296—297. 315
Demosthenes 371
Denominationsschulen 545
Dessau 56
Deutscher Aufsatz, 278. 281. 293—296. 296—298
Deutsche Auslandschulen 505 ff.
Deutsche Bildung u. deutsche Sprache 271 - 275
Deutsche Kultur 267—271
Deutsche bildende Kunst in unseren Schulen 215—232
Deutsche Literatur 76. 392 ff. 343. 344 ff.
Deutsches Schrifttum in der Schule 296—304
Deutsche Schulerziehung im Auslande 505—516
Deutsche Schulerziehung und Heimatkunde 183—188
Deutscher Schulverein 515
Deutsche Sprache, deutsche Kultur und Sprache 267—271. Deutsche Sprache und deutsche Bildung 271—275. Deutsche Sprache und deutsche Schule 275—286. Sprache und Charakter 286—287. Nationale Kultur und Muttersprache 316—321. Deutsche Sprache als Unterrichtsprache in deutschen Auslandschulen 506
Deutscher Verein für Knabenhandarbeit 196
Deutscher Unterricht 126. 132. Muttersprache und Deutschunterricht in Volks- und Fortbildungsschulen 267—287. Der Muttersprachunterricht in der höheren Mädchenschule 287—316. Deutscher Unterricht als Mittelpunkt der höheren Knabenschulen 316—355. Deutscher Unterricht im Auslande 506
Dialekt 275 ff. 305. 349. 351 ff.

Dichtwerke 298—304
Diels 386. 389
Diktate 405
Disziplin 102. 509

E.

Einheitsschule 602
Elementarschule, 45. 545. 582. 585
Elementarunterricht 43. 184
Elsass-Lothringen 7. 61. 63. 67. 72. 73
Elternhaus und Schule 95—96
Emerson 100
England 105. 115. 213. 396. 401. Nationale Erziehung 544 ff.
Englische Schule (public schools) 7
Englischer Unterricht 43. 59. 385. 389 ff. 409
Entlassene Schuljugend 441 ff.
Entwicklung des Knabenschulwesens 3—18, des Erziehungsschulwesens 3—14, des Fachschulwesens 14—18, des Mädchenschulwesens 70 ff.
Epileptische Anstalten 10
Erasmus 52
Erdkunde nud Heimatkunde 185 s. Geographie!
Ergänzende Fürsorgeveranstaltungen der Fortbildungsschule 476 ff.
Ernst der Fromme 7
Ernst, Otto 341
Erzählen 295
Erzählungsliteratur f. neuere Sprachen 399
Erzieher und Schulleben 414—416
Erziehliche Bedeutung des Handarbeitunterrichts 206—208
Erziehung an der Fortbildungsschule 472—476
Erziehung bei unseren heidnischen Vorfahren 3
Erziehung im Heere 48. 485—502
Erziehung und Kunst 236 ff. 586.
Erziehung nachschulpflichtiger Jugend 449 ff. 614
Erziehung zu nationaler Persönlichkeit 287—291. 542. zur Wahrhaftigkeit 100, zur Mannhaftigkeit 100, zum Charakter 23. 28. 86. 92. 97 ff 114. 161. 252. 286. 411. 431. zur Freiheit 83
Erziehungsschule 22. 24. 38. 39. 68
Erziehungsschulwesen 3—14. 22. 24. 28. 37. 38. 50
Erziehungsziel 100. 411. 449. 542 568. 569; s. Charakterbildung!
Ethik überhaupt 31. 579
Ethik als Unterrichtsprinzip 113
Ethik im Religionsunterrichte 102; neben dem Religionsunterrichte 105—106
Euripides 108
Evangelischer Glaube 85
Exkursionen 419—421

F.

Fachbildung 14. 19. 20. 22. 23. 98. 473. 486 ff.
Fachschulen 8. 15. 16. 17. 22. 23. 24. 38. 39. 46. 69—70. 78. 187 441. 442. 457
Fachschulwesen 14—18. 19. 28. 29. 37. 69—70
Familie 50. 254. 421. 508
Familie und Heimatleben 179—183
Ferry 205
Festliche Veranstaltungen in der Schule 433 ff. 510
Fichte 11. 116. 272. 317
Forstakademie 16
Forstschule 16
Formale Bildung 364. 390
Fortbildung 467. 527
Fortbildungspädagogik 482 ff.
Fortbildungschulen 16. 29. 46. 68. 254. 267—287. 442. 456 ff. 469 ff. 591
Fouth 355
Francke 54. 546
Frankfurter System 13. 17. 340
Frankreich 103. 104. 116. 122. 212. 387. 401. 549
Französischer Unterricht 43. 59. 61. 384. 385. 389 ff 409
Frauenberufsfrage 69. 70. 71. 76
Frauengewerbeschulen 70
Frauenklöster 51
Freiheit in den Lehrwegen 35. 89
Fremdsprachlicher Aufsatz 407
Fremdsprachlicher Unterricht 43. 330. 356—410
Fremdwörter 275
Freytag 239. 347
Friedrich der Grosse 58
Friedrich der Vierte 521
Friedrich Wilhelm der Erste 7
Fröbel I. 41. 42. II. 546
Fuchs 408
Fürsorgeveranstaltungen in Fortbildungsschulen 476 ff.
Fürsten- oder Landesschulen 7. 8
Fussballspiel 425

G.

Garten 430 ff. s. Volkskindergarten!
Gedächtniswissen 418

Gedenktage in der Schule 433 ff.
Gedichtsbehandlung 285. 293. 406
Gedichtsvortrag 283. 306
Gehälter der Lehrer 32
Geistesbildung 28. 82. 97. 98. 421. 444. 586
Geistliche Schulen 4. 5. 52
Geistlicher Stand 5
Gelehrtenschulen 52. 117 ff. 123. 520. 529 ff. 532 ff.
Gelehrsamkeit 119. 120 ff.
Gemeinde 51. 89. 95. 421. 432. 481
Gemüsebauschulen 16
Geographie 56. 59. 185. 507
Gesang 233—251. Aesthetisches Geniessen 233—236. Kunst und Erziehung 236—237. Musik und Gesang 237—239. Eigenart des Gesangunterrichts 239—242. Geschichtliche Entwicklung des Schulgesanges 242—244. Aufgabe und Ziele 244—251. Gesanglehrer 246
Geschichte des Knabenschulwesens 3—18, des Erziehungsschulwesens 3—14, des Fachschulwesens 14—18, des Mädchenschulwesens 50—70, des Schulgesanges 242—244, der nationalen Erziehung Englands 548 ff.
Geschichtliche Stoffanordnung 89
Geschichtslehrplan 141—151
Geschichtsunterricht 59. 76. 76—92. 187. 344. 370. 507. 604. 605. Grundlegende Bedeutung der Volksmärchen und Heldensagen für Entstehung und Pflege nationalen Empfindens 135—137. Die Grundlage für einen fruchtbaren Geschichtsunterricht 137—141. Lehrplan für Geschichte 141—151. Geschichtsunterricht und staatsbürgerlicher Unterricht 152—165. Vom staatsbürgerlichen Unterricht 165—172. Geschichte in englischen Elementarschulen 559. Weltlicher Geschichtsunterricht 616
Geschlechtertrennung 48. 72
Gesellschafts- und Staatslehre in gelehrten Schulen 132
Gewerbliche Fortbildungsschulen 16. 473
Gewerbliche Schulen 15. 70
Gewerblicher Unterricht 586
Gewerkschule 16
Gleichungen 16
Goethe 53. 227. 272. 312. 317. 350
Gottsched 271
Grammatik 126. 279. 281. 282. 292. 309. 314. 401
Graves 546.
Griechische Geschichte 273
Griechischer Unterricht 43. 326. 354. 356 ff.
Grillparzer 114. 347. 351
Grimm 144. 317. 318. 323. 331. 334. 336. 337. 338. 349. 350
Grün, Anastasius II, 286.
Grundtvig 522, 523. 538. 539
Gymnasium 8. 12. 13. 17. 19. 29. 43. 44. 45. 46. 47. 60. 62. 63. 78. 117. 122. 123. 124. 129. 189. 246. 322. 326. 328. 330. 331. 332. 334. 336. 337. 338. 343. 353. 354. 356. 357. 358. 362. 368. 369. 375. 377. 378. 382. 383. 386. 387. 485. 535. 536. 585.

H.

Halbbildung 487 ff.
Hamburg 104
Handarbeiten für Mädchen 52. 56. 59. 60. 61 für Knaben 195. 200—214. 585. 590
Handel 10
Handelsakademie 16
Handelsschule 16
Handwerkerstand 9
Handwerkerschulen 16
Haret, Spiru 582. 583. 586. 588. 593. 595. 596.
Haushaltungsschulen 16. 68
Hauswirtschaftlicher Unterricht 68. 71
Häusliche Erziehung 89
Hebbel 347. 351
Hebräischer Unterricht 43
Hecker 8
Heeresdienst 48. 509. 597
Heereserziehung und -bildung 485 bis 502
Hegel 16
Heilpädagogische Anstalten 10
Heilpädagogik 101
Heimatkunde und Heimatleben 173 bis 188. Wesen und Bedeutung der Heimat 173—178. Heimatleben und Familie 179—183. Heimatkunde und deutsche Schulerziehung 183—188
Heldensagen und ihre Bedeutung für Entstehung nationalen Empfindens 135—151
Hemprich 480
Herbart 217. 546
Herder 271. 272. 274. 317. 346
Hessen 48. 63. 73
Hildebrand, Rudolf 272. 273. 274. 287. 320
Hilfsschulen 10

Digitized by Google

Historischer Sinn 152
Hochdeutsch 275. 313
Hochschule 5. 6. 8. 14. 16. 19. 32. 33. 45. 47. 70. 74. 75. 123. 409. 528. 540. 553. 613
Hochschulverein 466
Hofecker 470
Höhere Schulen 17. 34. 92. 128. 243. 245. 253. 254. 263. 556
Holmberg 442
Humanismus 32. 52. 317.
Humboldt, Wilhelm 35. 116. 269

J.

Idiotenanstalten 10
Ilfeld 7
Induktive Methode 107. 113.; s. Lehrverfahren!
Industrie 10. 13. 14. 15. 20. 37
Industrieschule 15
Intellektuelle Ausbildung 28. 82. 97. 98. 421. 444. 586
Interessenerweckung 89. 90. 120
Italien 103
Italienischer Unterricht 59
Jäger, Oskar 332. 357. 377. 378. 383
Japan 558. Bildungswesen 568 ff.
Jeremias 84
Jesus 85. 86
Jugendbildung und Volksbildung 3—14
Jugendbücherei 286
Jugenderziehung und Kunst 218—222
Jugendlehre, etnische 97—114. 579
Jugendspiele 254. 425. 431
Jugendvereine als Erziehungsmittel für die schulentlassene Jugend 452 ff. 479
Jünglingsvereine 452 ff. 479
Jungfrauenvereine 452 ff. 479

K.

Kadettenanstalten 485 ff. 488
Kaiser Wilhelm II. 76. 322. 375
Kameradschaft 100
Kant 55. 103. 317
Katechismusunterricht 85
Kaufmännische Fachschulen 70; s. Fachschulen!
Kaufmännische Fortbildungsschulen 473.; s. Fortbildungsschulen!
Kenntnisübermittlung 81. 84. 417. 586
Kerschensteiner 198
Kindergarten 29. 32. 41. 42. 508
Kinderzeichnungen 197
Kind und Schulleben 411—414. Kind und Erzieher 416—419
Kirche 5. 6. 32—34
Kirchengeschichtlicher Unterricht 92. 93
Kirchenlied 240
Kirchenschulen in England 548
Klassenunterricht 41
Klassiker 348
Klassische Bildung 122
Klassische Sprachen s. alte Sprachen, Latein, griechischer Unterricht!
Klippschulmeister 51
Klosterschule 51. 52. 72
Klosterstift 4. 51
Klöster 51
Knabenhandarbeit 195. 200—214
Knabenhandarbeitsverein 196
Knabenschulen und der deutsche Unterricht 316—355
Knabenschulwesen. Organisation 3 bis 49. Entwicklung des Knabenschulwesens 3—18. Entwicklung des Erziehungsschulwesens 3—14. Entwicklung des Fachschulwesens 14—18. Knabenschulwesen überhaupt 50. 70. 74. 76. 117
Kold 523 ff. 539
Können 252
Konfessionsschule 35. 104
Konservatorium 247
Konzentration der Lehrstoffe 92—95. 465
Konzentrische Anordnung (konzentrische Kreise) 90
Körperliche Schulerziehung 77. 252 bis 266. 421—429. 438
Korrektur der Aufsätze 281. 298
Kretzschmar 244
Krüppelheim 10
Kultur, deutsche 267—271. 316—321
Kulturgeschichtlicher Unterricht 158ff.
Kulturgeschichtlicher Gang im Religionsunterrichte 89. 92
Kunstakademie 16. 70
Kunsterziehungstage 196. 334
Kunstgeschichte 518
Kunst 37. 235. Kunst im menschlichen Leben 215—218. Kunst in der Jugenderziehung 218—222 in unseren Schulen 222—232. Kunst und Erziehung 237. 586
Kunstschule 16
Kunstwerkbetrachtung 220

L.

Lamprecht 65. 599
Landeskunde 396
Landes- oder Fürstenschulen 7. 8.
Ländliche Fortbildungsschulen 441 ff. 456 ff.

Digitized by Google

Ländliche Volkshochschule 462
Landwirtschaftliche Akademie 16. 70
Landwirtschaftsschule 16
Landwirtschaftlicher Unterricht 585. 590
Lange, Helene 63
Langweiligkeit 90
Lateinschulen 6. 8. 13. 44. 532 ff.
Lateinunterricht 43. 46. 61. 326. 355. 356 ff.
Lautsprache 269
Lazarus 284
Leben in der Schule 411—438
Legouvé 406
Lehmann 100
Lehmann, Rudolf 340
Lehrer- und Lehrerinnenseminar 16. 19. 32. 47. 62. 247. 528
Lehrergehälter 32
Lehrerhochschule 528
Lehrer höherer Schulen 597
Lehrerinnen 595. 615
Lehrerinnenfrage 31. 32. 595. 615
Lehrerpersönlichkeit 282. 364. 384. 414. 415. 416 ff. 450. 465. 589. 596; Verhältnis zwischen Lehrer und Zögling 416—419
Lehrerschaft 96; Auslandlehrer 511
Lehrervermittelungsstelle 515
Lehrfrauen 52
Lehrmittel 509
Lehrpläne 54. 56. 59. 62; Plan für Religionsunterricht 88—93; für Geschichte 141—151; für Fortbildungsschulen 460. 473; für nationale Erziehung in den Vereinigten Staaten 604. 606
Lehrstoffanordnung 89—92. 92—93. 396. 400. 430
Lehrstoffauswahl 89. 95. 540. 607
Lehrstoffverbindung 92—93
Lehrverfahren 84. 93. 106 ff. 118. 285. 301. 303. 391. 403. 462. 526. 540
Leibliche Erziehung 421—429
Leibniz 116
Leitfaden 605
Lektüre 44. 51. 52. 122. 127. 283—286. 297. 298 ff. 301. 315. 326. 339. 340. 342. 353. 358. 391. 396. 397. 398 ff. 604
Lesebuch 284. 299 ff. 370. 403. 475.
Lesekunst 301
Lesen s. Lektüre!
Leseschulmeister 52
Lessing 312. 317. 348 349. 367
Lette-Verein 70
Liebig 98
Literatur, deutsche 76. 392 ff. 343. 344 ff.
Literaturkundlicher Unterricht 92. 392. 343. 344 ff. 406. 408
Litzmann 341
Loewisch 396
Logarithmen 16
Lorenz 480
Lüge 100. 109
Luther 6. 7. 52. 86. 250. 271. 318
Lyceum 585

M.

Mädchenfortbildungsschulen 68. 469
Mädchengymnasium 63
Mädchenrealgymnasium 63
Mädchenrealschulen 73. 78
Mädchenreformschulen 74
Mädchenschule 8. 32. 57. 78. 117. 135. 287 ff. 519. 530
Mädchenschulwesen. Organisation 50 bis 78. 508
Mädchenvolksschule 67. 78
Madvig 532
Malerei 230
Mannhaftigkeit als Erziehungsziel 100
Mannheimer System 10
Maschine und Handarbeit 209—212
Materielle Bildung 367
Mathematik 63. 76. 326
Matthias, Adolf 322
Meissen 7
Melanchthon 6
Methode s. Lehrverfahren. Methode der Wissenschaft 118 ff
Methodik des ethischen Unterrichts 106—114; des Religionsunterrichts 86—95; des Geschichtsunterrichts 134—151. 152—172; der Heimatkunde 173—188; des Zeichnens und Modellierens 188—199; des Handarbeitsunterrichts 200—214; des Gesangunterrichts 233—251; des Deutschunterrichts 267—355; des fremdsprachlichen Unterrichts 356—410
Meyer 342
Militärdienst 509. 597
Millioud 105
Mittelalter 5. 11. 33. 51. 52. 118. 249
Mittelschulen 519. 529—533. 535. 613 siehe Realschulen, Realgymnasien, Gymnasien. Seminare!
Modellieren und Zeichnen 189—199
Moderne Bildung 122 ff.
Moltke 373
Montaigne 276. 337

Digitized by Google

Moralische Erziehung 3. 253
Moralunterricht s. Ethik im Unterricht, Jugendlehre!
Möser 53. 54
Müller 511
Münch, W. 394. 398
Mundart 275 ff. 305. 349. 351 ff.
Mündlicher Gedankenausdruck 293 bis 296. 314
Musik und Gesang 237—239
Musikschulen 16. 247
Mutterschule 45
Muttersprache 149 ff. 267—355. 521; Muttersprache und Deutschunterricht in Volks- und Fortbildungsschulen 267—287; der Muttersprachunterricht in der höheren Mädchenschule 287—316; der deutsche Unterricht als Mittelpunkt der höheren Knabenschule 316—355; nationale Kultur und Muttersprache 316—321; Pflege der deutschen Sprache im Auslande 506 ff.
Mythen 5

N.

Nachschulpflichtige Jugend 449 ff.
Nägeli 242
Nationale Bedeutung des Handarbeitsunterrichts 200
Nationalbewusstsein 574
Nationale Erziehung 115. 287 ff. 291—293. 298. 299. 316—321. 362 ff. 374 ff. 411; nationale Erziehung der schulentlassenen Jugend auf dem Lande 441—466; nationale Erziehung der aus der Volksschule entlassenen männlichen und weiblichen Jugend in der Stadt 467—484; nationale Erziehung der Deutschen im Auslande 505—516; Nationalerziehung bei anderen Völkern 519 ff.; nationale Volkserziehung bei den Dänen 541 ff.; nationale Erziehung in England 544 ff.; nationale Erziehung in Japan 568; in Rumänien 581; in den Vereinigten Staaten von Nordamerika 598. 604. 606
Nationale Färbung einiger Unterrichtsfächer in deutschen Auslandschulen 507
Nationalfeste 413 ff. 544. 573
Nationalliteratur 283
Nationalschule 12. 42. 48—60. 540 s. Nationale Erziehung!
Natorp 242
Naturgeschichte 56. 59. 186; Naturkunde und Heimatkunde 186
Naturwissenschaftlicher Aufschwung 13. 76
Naturwissenschaftlicher Unterricht 124. 126. 326. 508
Navigationsschule 16
Neusprachlicher Unterricht 132. 377 bis 410; s. englischer Unterricht, französischer Unterricht!
New-York 603
Nietzsche 272. 273. 282
Norwegen 430

O.

Oberrealschulen 13. 17. 43. 47. 78. 123. 326. 386. 394
Oldenburg 48
Onomatik 309
Organisation unserer Schulen überhaupt 3—49. 50—78; Organisation des Bildungswesens am Ende des Mittelalters 5; äussere Organisation der ländlichen Fortbildungsschulen 457 ff.; innere Organisation der ländlichen Fortbildungsschulen 459 ff.; der städtischen Fortbildungsschule 469 ff.
Orthographie 279. 281

P.

Pache 468
Pädagogik, Fortbildungspädagogik 482. Prügelpädagogik 102. Persönlichkeitspädagogik 291—293. 298. 299
Pädagogische Pathologie 101
Pathologie 101
Patriotismus 542. 575
Paul, Jean 242. 282
Paulsen 118. 358. 397
Persönlichkeitsbildung 131
Persönlichkeit des Lehrers 282. 364. 384. 414. 415. 416 ff. 434. 436. 450. 465
Pestalozzi 58. 59. 546
Pfeifer 242
Phantasie 146. 191
Philanthropen 10. 56. 58. 183. 548
Philosophie 115 ff., Philosophie in gelehrten Schulen 125 ff. Philosophische Staats- und Gesellschaftslehre in gelehrten Schulen 132. Philosophische Propädeutik 115 bis 134. 352 ff.
Phonetik 304 ff.
Physiologie 65
Physische Erziehung 3
Plastik 230

Digitized by Google

Präparation des Lehrers auf den Unterricht 112
Preussen 7. 60. 61. 72. 117. 329. 344. 442. 476. 486.
Prinzipielle Ethik im Unterrichte 133. Heimatkunde 185 ff.
Privatschulen 15. 62. 72
Profangeschichte 92. 93; s. Geschichtsunterricht!
Protestantismus 84. 85
Psychiatrie 97
Psychologie 76. 131
Psychotherapie 101

Q.

Quellenlektüre 92

R.

Radsport 427 ff.
Ratichius 7
Raumer 60
Realgymnasium 17. 29. 46. 62. 189
Realien 56. 195
Realschule 8. 12. 13. 14. 17. 29. 31. 43. 46. 47. 63. 72. 78. 123. 124. 129. 485. 519. 529
Rechnen 51. 52. 59; s. Mathematik!
Rechtschreibung 279, 281
Reformschulen 44. 74. 75. 364 ff 367 ff.
Reformation 5. 6. 7. 9 14. 33. 51. 52. 53. 84. 134. 138. 242. 317
Reichsunterstützung für deutsche Auslandschulen 513
Rein 223
Reisen 45. 419—421
Religion 6. 35. 59. 61
Religionsunterricht 35. 130. 434. 450 ff. Falsche Ziele und falsche Wege 83—85. Evangelischer Glaube 80—86. Unterrichtsziel 86—88. Lehrplan 88—92. Der rechte Zusammenhang im geistigen Leben 92—93. Lehrverfahren 93—95. Schule und Elternhaus 95—96. Ethik im Religionsunterricht 103 bis 105. Religiöse Erziehung 451 ff.
Renaissance 33
Rethel, Alfred 228
Rettungshäuser 10
Richter, Ludwig 228
Richter, O. 378 ff.
Robinson 147
Romantik 351
Römische Geschichte 371 ff.
Rousseau 54. 58. 183. 276. 283
Rumänische Nationalerziehung 581
Ruske 396
Ruskin 559
Russil, John 550
Russland 575

S.

Sachsen 63. 67. 70
Sack 57
Sagen 5. 135 ff.
Salzmann 183
Schenkendorf, Freiherr von 480
Schiller 116. 273. 317. 350
Schleiermacher 60
Schmidt 403
Schneegans 388
Scholastizismus 33
Schopenhauer 106
Schotten, Thomas Carlyle 545
Schreiben 51. 52. 53. 57
Schreibschulen 52
Schrifttum; deutsches Schrifttum in der Schule 298—304
Schulandachten 433 ff.
Schulbehörden 32. 33
Schulbürokratie 34
Schülerbibliothek 286. 352. 453. 475
Schulentlassene Jugend und ihre nationale Erziehung 441 ff.
Schule und deutsches Schrifttum 298—304
Schule und Kunst 222. 232
Schulerziehung; körperl. Schulerziehung in Deutschland 252—266; deutsche Schulerziehung im Auslande 505—516
Schulfahrten 419—421
Schulfeier 433 ff.
Schulfeste 433 ff.
Schulfonds im Auslande 513
Schulgarten 429—432
Schulgemeinde 51. 95. 421. 477
Schulgesang 233. 251
Schulhygiene 253
Schule, Kirche, Staat 32. 562
Schulleben 98 ff. 112 ff. 561. Kind und Schulleben 411—414. Schulleben und Erzieher 414—416; Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling 416—419. Schulwanderungen und Reisen 419—421; Körperliche Erziehung, Spiel, Turnen, Sport 421—429; Schulwerkstätte und Schulgarten 429—432; Schulfeste, Gedenktage, Andachten 433—438
Schullüge 100
Schulmethodus 7
Schulpflicht 7. 33. 57. 461
Schulpforta 7

Digitized by Google

Schulorganisation 3—49. 50—78. 457 ff. 459 ff. 469 ff.
Schulregierung 32. 33
Schulregiment 32. 33
Schulreise 419—421
Schulsynode 35
Schulsystem 3—78
Schulvereine 466
Schulverfassung 614
Schulverordnungen 34. 86
Schulverwaltung der Fortbildungsschule 477
Schulvorstände 35. 477
Schulwanderungen 419—421
Schulwerkstätte 429—432; s. Handarbeiten!
Schulwesen im Mittelalter 5
Schulzucht 102. 509
Schweden 430. 453. 541
Schweiz 551.
Seefahrtsschule 16
Selbständigkeit 94. 108. 279. 397. 464
Selbstbeherrschung, Selbstdisziplin, Selbstzucht 102. 110
Selbsterziehung 445. 449. 456
Selbsttätigkeit 93. 107. 191. 281. 291. 303. 308
Selbstkorrektur d. Aufsätze 281. 298
Seminar 16. 20. 247. 528. 589
Seminar an Universitäten 118
Simultanschule 35
Singen 52. 233—251
Smith, Adam 545. 549
Sokrates 76
Sommerschule für Mädchen 540
Sonntagsschulen 15. 254
Soziale Bedeutung des Handarbeitsunterrichts 204—206
Sozialer Sinn 153
Spencer 76
Spiel 254. 421—429. 431. 453
Sport 426. 431. 432
Sprache als Ausdruck 275—281. 318; Sprache als Eindruck 282—286; Sprache und Charakter 286—287
Sprache des Lehrers 282
Sprachen 43. 63. 267—271; s. alte und neue Sprachen!
Sprachfertigkeit 278. 408
Sprachkunde 308—316
Sprachlehre 279. 287. 292. 308. 314
Sprachverständnis 282
Staat 32—34. 51. 421. 547. 562
Staats- und Gesellschaftslehre in Gelehrtenschulen 132
Staatschulen 7. 104
Städtische Fortbildungsschulen 457. 469—484
Stein 58
Steinhausen,, Wilhelm 229
Stereometrie 16
Stoffanordnung 89—93. 396. 400. 430. 607—610
Stoffauswahl 89. 95
Stoffverbindung 92—93
Storm 243. 347
Süddeutschland 61
Synode 35

T.

Tagesschulen 16
Taubstummen-Anstalten 10
Technik 13. 14. 16. 20. 37. 97. 378
Technische Anstalten jeder Art 126. 527
Technische Ausbildung 28. 553
Technikum 16
Technische Hochschule 16. 19. 47. 70
Themen der Aufsätze 297
Thoma, Hans 229. 232
Treitschke 156
Trigonometrie 16
Turnen 257. 258. 421—429. 508

U.

Uebungen, körperliche 421—429. 437 ff.
Uebungsmittel 509
Uhde 229
Uhland 173. 351
Universität 5. 6. 8. 14. 16. 19. 32. 33. 45. 47. 70. 74. 75. 123. 409. 528. 553. 613
Universitätsseminar 118
Unterricht an der Fortbildungsschule 472 ff., in der Ethik 106—114, in Religion 86—95, in Geschichte 134—151. 152—172, in Heimatkunde 173—188, in Zeichnen und Modellieren 188—199, in Deutsch 267—355, in fremden Sprachen 356—410
Unterrichtsgespräch 94
Unterrichtssprache in deutschen Auslandschulen 506
Unterrichtsverfahren 84. 93. 106 ff. 118. 285. 301. 303. 391. 403. 462. 526. 540.
Unterrichtszeit 527
Unterrichtsziel überhaupt 23. 28. 86. 92. 93. 97 ff. 114. 161. 252. 286. 411. 431. 584, in Religion 83. 86. 89. 93, im Zeichnen 196, im Deutschen 507, im Gesang 244, im englischen und französischen Unterricht 390
Untersuchungen über Kinderzeichnungen 199

Digitized by Google

V.

Vaterländische Erziehung 114. 287. 441—466. 467—484. 604. 605. Nationale Volkserziehung 541. 544
Vaterländische Gedenktage in Schulen 413 ff. 573
Vaterlandsliebe 542. 575
Verbesserung der Aufsätze 281. 298
Vereinigte Staaten in Nordamerika 30. 103. 429
Verordnungen der Schulbürokratie 34
Verwaltung der Fortbildungsschule 477
Vilmar 241
Volksbanken 591. 592. 595
Volksentwicklung und Jugendbildung 3—14
Volkserzieherische Veranstaltungen neben der Fortbildungsschule 479
Volkscharakter 200—203
Volksgefühl 288
Volksschule 462. 520. 537 ff.
Volksschulvereine 466
Volkskindergarten 29
Volkskunde 396
Volkslied 240 ff.
Volksmärchen 135—151
Volksschule 7. 8. 10. 17. 29. 30. 39. 47. 52. 60. 67. 78. 93. 256. 267 bis 287. 441. 443. 445. 451. 458. 462. 519. 521 ff. 582
Volksspiele 428
Volksuniversitätsvereine 541
Volkswirtschaftslehre 76. 132. 152 bis 172. 589
Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht 112
Vorlagen im Zeichnen 191
Vorlesen 304 ff. 436
Vorschulen 41
Vortrag des Lehrers 405
Vortrag von Gedichten 283. 306

W.

Waetzold 341
Wagemann 15
Waldschulen 16
Wandern 419—421
Wehrhaftigkeit als Erziehungsziel 100. 108
Weber, C. 394. 395
Webeschule 16
Wehrfähigkeit 260
Wehrkraft 259
Weibliche Handarbeiten 52. 57. 59. 61
Weimar 61. Weimarische Schulordnung 7
Weissenfels, Oskar 397
Werke der Dichter 298—304
Werkstätte der Schule 429—432
Werktätige Erziehung 203
Wiederholungen 90
Wilhelm II. 76. 322. 375
Winterschule für junge Männer 540
Wintersport 428
Wirtschaftliche Entwicklung des Handarbeitsunterrichts 209
Wirtschaftskunde 460
Wirtschaftliche Erziehung 589
Wissen 253. Wissenschaft 37. 65; s. Gelehrsamkeit!
Wissenschaftliche Methoden 125. 126 ff.
Wortkunde 309
Wundt 318
Württemberg 48. 63. 67. 69. 70. 73

Z.

Zahle 530
Zeichenvorlagen 191 [illegible]
Zeichnen. Sein Nutzen 190; seine gegenwärtige Bedeutung 190; Anschauungserwerb im Zeichnen 191 ff.; Einfluss des Zeichnens auf die Bildung geistiger Kräfte 192; Zeichnen als Ausdruck 197; Zeichnen und Modellieren 198—199; Ziel des Zeichnens 196
Zeichnungen der Kinder 197
Zentralhochschule 541
Ziegler, Theobald 184. 377
Ziehen, J. 403. 456
Ziel des Religionsunterrichts 83. 86. 89. 93, des Handarbeitsunterrichts 204 ff., der Erziehung 100. 411. 449. 542, des englischen und französischen Unterrichts 390, des Zeichnens 196, des Deutschunterrichts 507, des Gesangunterrichts 244, der deutschen höheren Schulen als gelehrten Schulen 118, des Geschichtsunterrichts 152 ff., alles Unterrichts 23. 28. 86. 92. 97. ff. 114. 161. 252. 286. 411. 431. 584, der englischen öffentlichen Elementarschulen 560
Ziller 141
Zögling und Schulleben 411—414. Zögling und Erzieher 416—419. 540
Zucht 102. 509
Zwischenstunden 424

Digitized by Google

J. F. LEHMANN'S VERLAG IN MÜNCHEN.

Christentum und Religion.

Von

D. Otto Pfleiderer

Professor an der Universität zu Berlin.

Band I:

Die Entstehung des Christentums.

Zweite, unveränderte Auflage.

255 Seiten Gross-Oktav. Preis geheftet Mk. 4.—, gebunden Mk. 5.—, in Liebhabereinband Mk. 6.—

INHALT:

Einleitung. — I. Vorbereitung und Grundlegung des Christentums. — Vorbereitung des Christentums in der griechischen Philosophie. — Die jüdisch-griechische Philosophie Philons. — Vorbereitung des Christentums im Judentum. — Jesus. — Die Messiasgemeinde. — II. Die Entwicklung des Urchristentums zur Kirche. — Der Apostel Paulus. — Die drei älteren Evangelien. — Die gnostische Bewegung. — Das Evangelium nach Johannes. — Gründung der kirchlichen Autorität.

Band II:

Die Entwicklung des Christentums

von den Uranfängen bis zur Gegenwart.

270 Seiten Gross-Oktav. Preis geheftet Mk. 4.—, gebunden Mk. 5.—, in Liebhabereinband gebunden Mk. 6.—

INHALT:

Einleitung. — I. Entwicklung des Christentums bis zur Reformation. — Paulus und Johannes. Apologeten und Antignostiker. — Die Alexandriner Klemens und Origenes. — Dogma und Moral. — Kultus und Verfassung. — Aurelius Augustinus. — Die germanisch-römische Kirche. — Scholastik und Mystik. — Ausgang des Mittelalters. — II. Entwicklung des Christentums seit der Reformation. — Renaissance und deutsche Reformation. — Schweizerische Reformation und Dissidenten. — Katholische Gegenreformation. — Protestantische Sekten. — Die Aufklärung. — Deutsche Dichter und Denker. — Romantik, Spekulation und historische Kritik. — Reaktion und neue Kämpfe.

Band III:

Religion und Religionen.

249 Seiten Gross-Oktav. Preis geheftet Mk. 4.—, gebunden Mk. 5.—, in Liebhabereinband gebunden Mk. 6.—

INHALT:

Das Wesen der Religion. — Religion und Moral. — Religion und Wissenschaft. — Die Anfänge der Religion. — Die chinesische Religion. — Die ägyptische Religion. — Die babylonische Religion. — Die Religion Zarathustras und der Mithraskult. — Der Brahmanismus und Gautama Buddha. — Der Buddhismus. — Die griechische Religion. — Die Religion Israels. — Die Religion des nachexilischen Judentums. — Das Christentum. — Der Islam.

Jeder Band ist für sich abgeschlossen und auch einzeln käuflich!

Digitized by Google

J. F. LEHMANN'S VERLAG IN MÜNCHEN.

Deutsche Politik

von

ERNST HASSE

I. Bd. Heimatpolitik. II. Bd. Weltpolitik. III. Bd. Kolonialpolitik.

I. Band, 1. Heft:

Das Deutsche Reich als Nationalstaat

150 Seiten gr. 8°. Preis geheftet Mk. 3.—, gebunden Mk. 4.—

Inhalt: I. Die Entstehung des Deutschen Reiches. II. Die Nation. III. Der Nationalstaat. IV. Die Voraussetzungen des Nationalstaates. V. Forderungen. VI. Anhang: Fremde Staaten und Völker. 1. Italien. 2. Spanien. 3. Portugal. 4. Frankreich. 5. Schweiz. 6. Belgien. 7. Niederlande. 8. Grossbritannien. 9. Skandinavien. 10. Russland. 11. Die Balkanvölker und Balkanstaaten. 12. Die Donau-Monarchie. 13. Die Polen. 14. Die Ruthenen. 15. Nordamerika. 16. Die Juden.

I. Band, 2. Heft:

Die Besiedelung des deutschen Volksbodens

160 Seiten gr. 8°. Preis geheftet Mk. 3.—, gebunden Mk. 4.—

Inhalt: I. Einleitung. II. Die Zeit bis zu Karl dem Grossen. III. Karl der Grosse. IV. Die Wiedereindeutschung des Gebietes zwischen Saale und Elbe. V. Das Vordringen des Deutschtums in den Donau- und Alpenländern. VI. Die deutsche Besiedelung von Böhmen, Mähren und Schlesien. VII. Brandenburg, Pommern, Mecklenburg, Schleswig-Holstein. VIII. Die Kolonien der Hanse. IX. Die deutsche Besiedelung der baltischen Länder. X. Preussens Besiedelung. XI. Die deutsche Besiedelung Posens (Grosspolens). XII. Die Wiederbesiedelung und Wiedereindeutschung des Ostens des preussischen Staates durch die Hohenzollern. XIII. Die deutschen Siedelungen in Russland. XIV. Zusammenfassung. XV. Die Wiederaufnahme der Siedelungstätigkeit am Ende des 19. Jahrhunderts. XVI. Die Lage in den Ostmarken. XVII. Folgerungen und Forderungen. XVIII. Neue deutsche Militärgrenzen.

I. Band, 3. Heft:

Deutsche Grenzpolitik

175 Seiten gr. 8°. Preis geheftet Mk. 3.—, gebunden Mk. 4.—

Inhalt: I. Die natürlichen, geschichtlichen und künftigen Grenzen Deutschlands. II. Die Westgrenze. III. Die Nordgrenze. IV. Die Ostgrenze V. Die Südgrenze. VI. Österreich-Ungarn als deutsches Grenzland. VII. Das grössere Deutschland.

I. Band, 4. Heft:

Die Zukunft des deutschen Volkstums

190 Seiten gr. 8°. Preis geheftet Mk. 3.—, gebunden Mk. 4.—

Inhalt: I. Masse. II. Rasse. III. Gesundheit. IV. Stadt und Land. V. Wehrkraft. VI. Erziehung. VII. Kultur. VIII. Organisation.

Mit diesem Heft ist Band I vollständig. Jedes Heft bildet ein für sich abgeschlossenes Werk, das auch einzeln käuflich ist.

Band I in einem Band geheftet Mk. 12.—, gebunden Mk. 14.—

Digitized by Google

Der ärztliche Ratgeber

in Bild und Wort.

Atlas und Hausbuch für Gesunde und Kranke.

Unter Mitwirkung von

Privatdozent Dr. G. Brühl, Berlin, Hofrat Dr. F. Crämer, München, Dr. Karl Grassmann, München, Prof. Dr. O. Haab, Zürich, Dr. A. Jordan, München, Privatdozent Dr. Herm. Kerschensteiner, München, Dr. Albrecht Krecke, München, Privatdozent Dr. Paul Th. Müller, Graz, Dr. Franz Carl Müller, München, Prof. Dr. W. Prausnitz, Graz, Privatdozent Dr. med. et phil. Gust. Preiswerk, Basel, Prof. Dr. A. Schlossmann, Dresden, Privatdozent Dr. Ludwig Seitz, München, Prof. Dr. med. et phil. W. Weygandt, Würzburg.

Herausgegeben von **Dr. med. Fr. Siebert.**

1040 Seiten Lexikon-Format mit 245 farbigen Abbildungen auf 74 Tafeln und 481 schwarzen Abbildungen im Text.	Preis in einen Prachtband gebunden Mk. 22.—. Preis in zwei Prachtbänden gebunden Mk. 24.—.

Die 74 vielfarbigen lithographischen Tafeln sind eine Beigabe, die kein derartiges Buch aufweisen kann. Die Abbildungen sind wissenschaftlich korrekt, originalgetreu und schön ausgeführt und zeigen sowohl die hauptsächlichsten Krankheitsbilder, als auch die normale Darstellung vom menschlichen Körper und seinen Teilen. Die Namen der Mitarbeiter bürgen für die Vorzüglichkeit des gemeinverständlichen Textes.

Die hier gegebenen Ratschläge sind reichlich im täglichen Leben erprobt, es sind nicht wissenschaftliche, theoretische Ideen, sondern der Niederschlag dessen, was sich durch tägliche Erfahrung als gut erwiesen hat.

Die Beilage zur Allgemeinen Zeitung, München (22. November 1905), nennt Sieberts Aerztlichen Ratgeber

„ein Hausbuch allerersten Ranges."

Prof. Dr. Aug. Forel in Chigny urteilt über das Buch wie folgt:

Mit seinen 245 farbigen und 481 schwarzen vorzüglichen Abbildungen, mit seinen 1000 Seiten eines schlichten, objektiven, knapp belehrenden Textes und mit seinem relativ zum Gebotenen billigen Preis von 22 Mark (gebunden), liefert das Buch Sieberts einen wirklich vorzüglichen Ratgeber für denjenigen, der den menschlichen Körper, seine Funktionen und seine Krankheiten, ohne selbst Arzt zu sein, kennen lernen will und der, aus dem Wirbel der Meinungen Unwissender, die er in diesem Gebiet zu hören bekommt, sich zu vernünftigen Anschauungen hinaufarbeiten will.

Dr. Ernst Haeckel, Professor und Vorstand des Zoologischen Instituts der Universität Jena, schrieb über das Werk:

Dies reichhaltige medizinische Hausbuch hat in jeder Beziehung meinen vollen Beifall. Die schwierige Aufgabe, den Menschen über Bau und Lebenstätigkeit seines Organismus aufzuklären, scheint mir durch die Art der belehrenden Darstellung, die Anordnung des gewaltigen Stoffes und die reichhaltige, vorzügliche Illustration vortrefflich gelöst zu sein. Ich wünsche Ihrem dankenswerten Werke die weiteste Verbreitung in allen Klassen der Gesellschaft, und hoffe, dass durch dessen aufmerksame Lektüre zahlreiche Menschen vor empfindlichem Schaden bewahrt und zu einer vernünftigen Pflege der Gesundheit, des kostbarsten Gutes, angeregt werden.

„Die Gesundheit in Wort und Bild":

Wir wünschen dem ausgezeichneten Werke im Interesse der Volksgesundheit und ihrer verständnisvollen Pflege und Kräftigung eine recht weite Verbreitung.

„Breslauer Fremden- u. Intelligenzblatt", Nr. 102 v. 23./XII. 1905:

Die Darstellung ist durchweg überaus klar und leicht verständlich.

Digitized by Google

J. F. LEHMANN'S VERLAG IN MÜNCHEN

Illustrierte Flora von Mittel-Europa

mit besonderer Berücksichtigung von Deutschland, Oesterreich und der Schweiz.

Zum Gebrauch in den Schulen und zum Selbstunterricht.

Von **Dr. Gustav Hegi**

Privatdozent an der Universität München, Kustos am k. Botanischen Garten.

Die „Illustrierte Flora von Mittel-Europa" erscheint in 70 monatlichen Lieferungen zum Preise von je Mk. 1.—, K. 1.20, Frk. 1,35.

Da der Text wesentlich grösser geworden ist, als ursprünglich angenommen war, tritt nach Vollständigwerden der einzelnen Bände der Lieferungsausgabe eine wesentliche Erhöhung der Preise für die Bandausgabe ein.

Der Subskriptionspreis von Mk. 70 für die Lieferungs-Ausgabe gilt nur für die Besteller, die vor dem Vollständigwerden des I. Bandes auf das Werk abonnierten.

Jedes Heft enthält 4 fast durchweg farbige Tafeln und viele schwarze Textabbildungen. Ein erläuternder Text von 4 bis 8 Seiten ist jedem Blatte beigefügt. Ausserdem enthalten die ersten Lieferungen jeweils einen Bogen der Einleitung. Das ganze Werk, das auch in 3 Bänden ausgegeben wird, liegt in etwa 5 Jahren fertig vor, die Anschaffungskosten der prächtigen Flora verteilen sich also auf eine grosse Reihe von Jahren.

Die Flora von Mittel-Europa verfolgt den Zweck, allen Interessenten der Botanik die Kenntnis der einheimischen, mitteleuropäischen Gefässpflanzen in Bild und Wort zu vermitteln. Alle wichtigen und verbreiteten Pflanzenarten werden naturgetreu in farbiger Darstellung auf 280 Tafeln wiedergegeben.

Besonders eingehend ist die Pflanzenwelt von Deutschland, Oesterreich und der Schweiz berücksichtigt, sie bringt aber auch alle charakteristischen Pflanzen der angrenzenden Nachbarländer, somit nahezu die gesamte mitteleuropäische Flora.

Grosse Sorgfalt wurde den volkstümlichen Namen zugewendet. Auch die Verwendung und Benützung der einheimischen Pflanzen — in früherer Zeit und in der Gegenwart — wurde besonders berücksichtigt. Die Erläuterungen der lateinischen Pflanzennamen werden besonders für Lehrer, Schüler, Gartenfreunde usw. eine willkommene Beigabe sein.

Um auch allen denjenigen, die ihr Herbarium nach dieser Flora zu ordnen und zu unterhalten beabsichtigen, Rechnung zu tragen, wurden alle Gattungen und Arten fortlaufend numeriert.

Die in dem Werke abgebildeten Figuren sind insgesamt Originale und mit grösster Genauigkeit nach der Natur gezeichnet und gemalt worden.

Endlich einmal ein billiges botanisches Prachtwerk! . . .
. . . Ein gutes Werk, wie das vorliegende, verdient den Namen einer Kulturtat.

Hamburger Nachrichten, 21. Dezember 1906.

Digitized by Google

Alpenflora.

Die verbreitetsten Alpenpflanzen von Bayern, Oesterreich und der Schweiz.

Von

Dr. Gustav Hegi und **Dr. Gustav Dunzinger**

Privatdozent und Kustos am kgl. Botan. Garten in München. in München.

Gross-Oktav. 221 farbige Abbildungen auf 50 Tafeln mit erklärendem Text.

Preis in Originaleinband 6 Mk.

Man darf an dem obigen Werke seine helle Freude haben. Die Abbildungen sind künstlerisch vollendet in vorzüglichem, dezentem Kolorit ausgeführt. Textlich steht die neue Alpenflora, was man nicht von allen bisher erschienenen Taschenfloren sagen kann, durchaus auf der Höhe. Sehr zu begrüssen ist die für Alpenwanderer nicht unwichtige Angabe der im Volksmunde gebräuchlichen Pfanzennamen der Ost- und Westalpen. Auf Verbreitung, Höhen- und Substratverhältnisse der beschriebenen Arten ist weitgehende Rücksicht genommen. Der Preis des in jeder Beziehung empfehlenswerten Werkes, welches geeignet ist, der Alpenflora neue Freunde zuzuführen, ist in Anbetracht der kostspieligen Ausstattung sehr mässig. **Deutsche Alpenzeitung.**

Der Strandwanderer.

Die wichtigsten Strandpflanzen, Meeresalgen und Seetiere der Nord- und Ostsee.

Bearbeitet von **Dr. P. Kuckuck**

Kustos an der Kgl. Biologischen Anstalt auf Helgoland.

Gross-Oktav. 265 farbige Abbildungen auf 24 Tafeln mit erklärendem Text.

Preis in Originaleinband 6 Mk.

Ein hochbegabter Künstler hat auf diesen Tafeln die wichtigsten Strandpflanzen, Meeresalgen und Seetiere der Nord- und Ostsee nach lebenden Exemplaren in prächtigster Ausführung und mit vollstem naturwissenschaftlichen Verständnis dargestellt. Die Sicherheit in der Farbengebung selbst der schwierigsten Objekte wie Quallen und Fische wirkt überraschend. Den Besuchern der deutschen Seebäder ist hier ein trefflicher Begleiter und Ratgeber geboten, aber auch allen Naturfreunden, welche sich für die vielgestaltige Tier- und Pflanzenwelt der nordischen Meere interessieren, mag das Werk bestens empfohlen sein. **Freie Schulzeitung.**

Digitized by Google

Die ansteckenden
Kinderkrankheiten in Wort und Bild.

Dargestellt für Schule und Haus.

Von **Privatdozent Dr. J. Trumpp** in München.

Ein Plakat, mit 11 vielfarbigen Abbildungen auf 8 lithographischen Tafeln und erklärendem Text.

Preis:

auf zähem Papier aufgezogen M. 3.—, auf Leinwand aufgezogen M. 4.50.

Vollständig **naturgetreu** dargestellt resp. beschrieben sind folgende Kinderkrankheiten:

Masern, Röteln, Scharlach, Diphtherie, Schafblattern, Pocken, Keuchhusten, Influenza, Unterleibstyphus, Mumps (Ziegenpeter).

Eignet sich besonders zum Aufhängen in Lehrerzimmern. Die Taschenausgabe, auf Leinwand aufgezogen, zum zusammenlegen, Preis Mk. 4.50, ist für die Hand von Lehrern und Eltern bestimmt.

Der Nothelfer in plötzlichen Unglücksfällen.

Von **Dr. Emil Rotter,** k. b. Oberstabsarzt 1. Kl.

Anleitung zur Behandlung Verunglückter bis zur Ankunft des Arztes.

Mit 24 Abbildungen. 11. Auflage. Preis M. 1.—.

Prämiiert auf der Ausstellung für Arbeiterschutz etc., Köln 1890.

Behandlung Verunglückter bis zur Ankunft des Arztes.

Ein Plakat mit 10 Abbildungen.

Herausgegeben vom Bayerischen Frauenverein vom Roten Kreuz.

Unter dem Protektorate Ihrer Kgl. Hoheit der Frau Prinzessin Ludwig von Bayern.

Nach Generaloberarzt Dr. Emil Rotter. — Preis 40 Pfennig.

Wandtafeln zur Alkoholfrage

herausgegeben von **Max Gruber,** Professor der Hygiene und **Emil Kräpelin,** Professor der Psychiatrie, beide in München.

Tafel I: Ausgaben für geistige Getränke in Arbeiterhaushalten. II: Preis und Nährwert der wichtigsten Nahrungs- und Genussmittel. III: Alkohol und Entartung. IV: Einfluss von Alkohol und Tee auf das Addieren einstelliger Zahlen. V: Wirkung täglichen Alkoholgenusses auf Rechenleistungen. VI: Alkohol und Schule. VII: Alkohol und Sterblichkeit. VIII: Alkohol und Körperverletzungen. IX: Alkohol und Verbrechen. X: Lebenslauf eines verkommenen Trinkers bis zu seinem ersten Irrenanstaltsaufenthalt.

Preise:

Sämtliche 10 Tafeln auf einmal bezogen in Schleifen	Mk. 10.—
Mappen zur Aufbewahrung	„ 1.—
Erläuterungen zu den 10 Tafeln nebst verkleinerter Wiedergabe der 10 Tafeln in mehrfachem Farbendruck	„ 1.50
Einzelne Tafeln roh	„ 1.50
Sämtliche 10 Tafeln auf einmal bezogen, oben und unten mit Metalleisten und 2 Ringen zum Aufhängen versehen	„ 12.—
Einzelne Tafeln, oben und unten mit Metalleisten und 2 Ringen zum Aufhängen versehen	„ 2.—
Versandrollen	„ —.50
Sämtliche 10 Tafeln auf einmal bezogen, in Mappe, auf Leinwand aufgezogen und mit 2 Ringen zum Aufhängen versehen	„ 26.—
Einzelne Tafeln, auf Leinwand aufgezogen und mit 2 Ringen zum Aufhängen versehen	„ 3.—

Digitized by Google

J. F. LEHMANNS VERLAG IN MÜNCHEN.

Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen Religion.

Von namhaften Gelehrten herausgegeben. 386 Seiten gr. 8°.

Preis geheftet Mk. 5.—, gebunden Mk. 6.—.

Ausgabe in 10 Heften, je ein Kapitel enthaltend:

Preis eines Heftes 60 Pf., bei Abnahme aller 10 Hefte je 30 Pf.

Inhalt: 1. Wesen und Ursprung der Religion, ihre Wurzeln und deren Entfaltung von Prof. Dr. L. v. Schroeder, Wien. — 2. Das alte Testament im Lichte der modernen Forschung von Professor D. H. Gunkel, Berlin. — 3. Evangelium und Urchristentum (Das neue Testament im Lichte der historischen Forschung) von Professor D. A. Deissmann, Heidelberg. — 4. Heilsglaube und Dogma von Prof. D. Dr. A. Dorner, Königsberg. — 5. Religion und Sittlichkeit von Prof. D. Dr. W. Herrmann, Marburg. — 6. Christentum und Germanen von Sup. D. F. Meyer, Zwickau. — 7. Wissenschaft und Religion von Professor D. Dr. R. Eucken, Jena. — 8. Religion und Schule von Professor Litt. D. Dr. W. Rein, Jena. — 9. Die gemeinschaftsbildende Kraft der Religion von Lic. G. Traub, Dortmund. — 10. Das Wesen des Christentums von Prof. Lic. Dr. G. Wobbermin, Berlin.

Der eine wird sich mehr durch diese, der andere durch jene Abhandlung zu dem Werke hingezogen fühlen, niemand aber wird das Buch aus der Hand legen, ohne eine Fülle von Anregungen in sich aufgenommen zu haben. Hinter dem Nein, das allerdings in dem Buche zunächst mehr ins Auge fällt, steht ein kräftiges und freudiges Ja, und so ist das Werk wie kein anderes geeignet, das Verlangen nach einem Christentum zu stärken, in welchem sich Tiefe und Freiheit nicht mehr widerstreiten, sondern gegenseitig steigern, das an seinem Teile dazu beiträgt, dem Verfall des inneren Lebens entgegenzuwirken. Es sei daher allen, denen über die Hast der Tagesarbeit die Sorge um Seele und Geist nicht verloren ging, warm empfohlen.

„Blätter für höheres Schulwesen", Nr. 3 von 1905.

Die Entstehung der christlichen Glaubenslehren

von D. Dr. A. Dorner, o. ö. Professor a. d. Universität Königsberg i. Pr.

315 Seiten gr. 8°. Preis geheftet Mk. 6.—, gebunden Mk. 7.—.

INHALT: Einleitung. — I. Die Ausbildung der christlichen Lehre zu einer wissenschaftlich fundierten Weltanschauung durch die Apologeten auf Grund der unmittelbaren Form des Christentums im Urchristentum und bei den apostolischen Vätern. — II. Die Entwicklung der Lehre unter dem Uebergewicht der Transzendenz. — Die Entwicklung bis zum Mittelalter. — Die Entwicklung der Lehre im Mittelalter. — Anhang: Die griechische Kirche in der mittelalterlichen Periode. — III. Die Lehrgestaltungen unter dem Uebergewicht der Immanenz. — Die Lehrentwicklung des Protestantismus. — Die Entwicklung des Dogmas seit der Reformation in der römischen Kirche. — Die Lehrentwicklung in der griechischen Kirche. — Schlussbetrachtungen.

Eins aber fehlte bis jetzt noch, und das hat uns der Königsberger Theologe Dorner jetzt geschenkt: Eine Dogmengeschichte für gebildete Leser aller Stände, lesbar auch für Nichttheologen, ohne gelehrten Apparat, ohne lateinische und griechische Zitate, aber vom streng wissenschaftlichen, entwicklungsgeschichtlichen Standpunkte aus. Es ist ein weiter Weg, den wir geführt werden: von den Gefilden Galiläas aus, wo die Frohbotschaft Jesu sich vom jüdischen Mutterboden loszulösen begann, bis zum freiheitlichen Protestantismus des Jahres 1900; und der Weg führt durch viele Dornen und Gestrüpp, durch das es kaum mehr einen Pfad zu geben scheint. Auch Dorner kann uns diese Partien nicht ersparen, wie er uns überhaupt — der Natur seines Gegenstandes gemäss — ernste Denkarbeit zumutet. Aber der Weg führt zugleich in die verborgensten Tiefen des menschlichen Seelenlebens und zu den lichtesten Höhen gotterleuchteter Geister.

WARTBURG 1906, Nr. 45 (9. XI. 06).

Digitized by Google

J. F. LEHMANN'S VERLAG IN MÜNCHEN.

Bismarck als Erzieher.

In 1960 Leitsätzen aus seinen Reden, Briefen, Berichten und Werken zusammengestellt und systematisch geordnet

von **Paul Dehn.**

Preis geheftet Mk. 5.—, schön in Leinwand gebunden Mk. 6.—.

„Bismarck als Erzieher" eignet sich vorzugsweise als Geschenkwerk für nationale Kreise.

Bilder aus der deutschen Seekriegsgeschichte

von Germanikus bis Kaiser Wilhelm II.

Von Vizeadmiral a. D. **Reinhold v. Werner.**

618 Seiten mit 165 Abbildungen nach Quellenwerken und Originalzeichnungen von Maler A. Hoffmann, H. Petersen u. A.

Preis in Leinwand gebunden Mk. 10.—.

Das Buch behandelt die Entwicklung und Geschichte der deutschen Kriegsflotte in folgenden Abschnitten: Sachsen, Wikinger, Hansa, Vitalienbrüder, Admiral de Ruiter, der Grosse Kurfürst, die Deutsche Flotte, Admiral Tegetthof, die preussische und norddeutsche Bundesmarine, die Kriegsflotte des Deutschen Reiches.

Deutsches Reich und Volk.

Ein nationales Handbuch.

Im Auftrage des Kyffhäuser-Verbandes der Vereine Deutscher Studenten und mit Unterstützung anderer nationaler Verbände

herausgegeben von **Alfred Geiser.**

304 Seiten 8°. Preis in Leinwand gebunden Mk. 4.—.

Der Inhalt zerfällt in 3 Teile: I. Nationaler Gedanke und nationale Politik. II. Zur inneren deutschnationalen Politik. III. Vom Deutschtum im Auslande.

Taschenbuch der Kriegsflotten

mit teilweiser Benutzung amtlichen Materials.

Erscheint alljährlich. — Preis gebunden Mk. 4.50.

Herausgegeben von **B. Weyer,** Kapitänleutnant a. D.

Mit za. 410 Abbildungen und Skizzen und einer farbigen Tafel.

Das vorstehende Taschenbuch ist ein vorzügliches Nachschlagebuch für alle, die sich über den Stand der deutschen und fremden Kriegsflotten unterrichten wollen. Die Haupttypen aller Schiffe sämtlicher Nationen sind in vorzüglichen Photogrammen zur Darstellung gebracht. Das Buch ist auf den Flotten der meisten Nationen amtlich eingeführt.

Deutschlands Ruhmestage zur See.

Zwanzig Bilder aus der deutschen Seekriegsgeschichte in Kupferlichtdrucken nach Originalgemälden von Marinemaler Hans Petersen, königlicher Professor.

Mit kurzem Texte von Vize-Admiral a. D. **Reinhold v. Werner.**

Format 52×69 cm, Bildergrösse 30×39 cm.

Preis in Originalmappe Mark 40.—.

Einzelne Bilder je 4 Mark, in schönen, altdeutschen Rahmen gerahmt je 8 Mark

Diese 20 Bilder sind auch in der Form von Ansichtspostkarten (Ausführung in schönem Lichtdruck) vorhanden. Jede Reihe von 10 Stück (1—10 und 11—20) kostet 1 Mk.

Digitized by Google

THE BORROWER WILL
AND OVERDUE FINES
LIBRARY MATERIALS
BEFORE THE LAST DATE STAMPED
BELOW. NON-RECEIPT OF OVERDUE
NOTICES DOES NOT EXEMPT THE
BORROWER FROM OVERDUE FEES.

3 2044 023 774 326

WIDENER
BOOK DUE
DEC 17 1993
WIDENER
BOOK DUE
DEC 17 1993
WIDENER
BOOK DUE
DEC 17 1993

Digitized by Google